



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Carla Joana da Silva Matos

## RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Digifólio no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contributos Sociológicos para Alunos e Pais

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estudo do Meio Social

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutor Gonçalo Maia Marques

abril de 2013





## AGRADECIMENTOS

Nesta fase final, de mais uma etapa da minha vida, gostaria de reforçar o meu *Muito Obrigada* a todos aqueles que me acompanharam, que me deram força e que tornaram esta experiência possível.

Um agradecimento especial:

Aos meus pais, pela oportunidade e pelo apoio incondicional.

Ao meu professor orientador, Doutor Gonçalo Maia Marques, pela simpatia e pela forma positiva com que me ensinou a encarar as situações.

Aos alunos e à professora cooperante onde este estudo teve lugar, assim como a toda a comunidade escolar pela colaboração e simpatia.

Também à comunidade local, em especial aos senhores Vasco Lima e Costa Pereira, pela disponibilidade e colaboração neste trabalho.

À Alda pelo apoio nos momentos em que me senti perdida e pela verdadeira amizade que não se perderá.

E a todos aqueles que, direta e indiretamente, me acompanharam.

OBRIGADA!!!

## RESUMO

A designação “Digifólios no 1º ciclo do EB – Contributos Sociológicos para Alunos e Pais” dá nome ao presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Este relatório reflete a experiência adquirida e o trabalho desenvolvido ao longo de um percurso trilhado entre a prática em contexto de Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico, onde teve lugar a Prática de Ensino Supervisionada I e II. Não obstante, este relatório dá um brilho especial ao trabalho desenvolvido no 1º CEB com um conjunto de 23 alunos, do 4º ano de escolaridade, do qual resultou este pequeno estudo de investigação.

Hoje, vivemos numa sociedade considerada como a *Sociedade da Informação*. As TIC revolucionaram a forma como temos acesso à informação, como comunicamos e nos encontramos perante o outro. Fazem parte dos nossos hábitos e do nosso quotidiano, no trabalho ou em lazer. A escola não pode ficar à margem desta nova realidade social. Ao contrário, deve integrar-se, repensar a sua forma de intervenção e preparar os jovens para o futuro, onde o domínio sobre estas ferramentas será ainda mais crucial.

Na disciplina de Estudo do Meio desenvolveu-se um trabalho de exploração do Meio Local utilizando como ferramenta o digifólio e o recurso ao computador Magalhães.

A concretização do trabalho que se segue pretende, essencialmente, apresentar a influência que os digifólios desempenham na aprendizagem dos alunos e na aproximação entre Escola-Família.

**Palavras-chave:** TIC; Ensino Básico; Digifólio; relação Escola – Família.

## **ABSTRACT**

The designation "Digifólios the 1st cycle of EB - Sociological Contributions to Students and Parents" gives name to this report, developed under the Masters in Preschool Education and Teaching 1st cycle of Basic Education.

This report reflects the experience and the work done along a path trodden between practice in the context of Kindergarten and 1st cycle of basic education, which took place the Supervised Teaching Practice I and II. Nevertheless, this report gives a special glow to the work done in 1st Cycle of Basic Education with a group of 23 students from the 4th grade, which resulted in this small research study.

Today, we live in a society considered as the Information Society. ICTs have revolutionized the way we access information, how we communicate and we are facing one another. They are part of our habits and our daily lives, at work or at leisure. The school can not remain untouched by this new social reality. Rather, they should integrate, rethink their form of intervention and prepare young people for the future, where the domain of these tools will be even more crucial.

In the discipline of Environmental Study developed an exploration work using the local environment as a tool and resource to the digifólio Magellan computer.

The completion of the work that follows is essentially present the influence that digifólios play in students' learning and approximation of School-Family.

**Keywords:** ICT; Basic Education; Digifólio; relationship School – Family.

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
LISTA DE ABREVIATURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS .....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) II.....</b>	<b>12</b>
1.1. Caracterização Etnográfica do contexto da PES II .....	12
1.1.1. Caracterização do Meio Local.....	12
1.1.2. Caracterização da instituição.....	13
1.1.3. Caracterização do espaço físico.....	13
1.1.3.1. A sala de aula.....	14
1.1.4. Caracterização do grupo.....	15
<b>CAPÍTULO II – PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS E ORIENTADAS PARA O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
3.1. Contextualização do problema .....	26
3.2. Enquadramento teórico.....	30
3.3. Revisão da literatura .....	34
3.3.1. As Tecnologias e a Educação .....	34
3.3.1.1. A Importância das Tecnologias na Sociedade e no Ensino.....	34
3.3.1.2. As TIC no Ensino Básico .....	37
3.3.2. A utilização do digifólio no processo de aprendizagem dos alunos e na aproximação entre Escola e Família .....	46
3.3.2.1. Portefólio na Escola .....	46
3.3.2.2. Portefólio VS Portefólio Digital (Digifólio) .....	48
3.3.2.3. Digifólio no Ensino Básico.....	51
3.3.2.4. Digifólio: relação entre Escola - Família.....	52
3.4. Metodologia.....	55
3.4.1. Opções metodológicas.....	55
3.4.2. A Investigação-Ação.....	56

3.4.3. Professor em ação .....	57
3.4.4. Participantes .....	58
3.4.5. Instrumentos de recolha de dados .....	59
3.4.5.1. Observação .....	59
3.4.5.2. Registos visuais .....	60
3.4.5.3. Produções dos alunos .....	60
3.4.5.4. Entrevistas .....	61
3.4.5.5. Transcrições .....	62
3.4.5.6. Questionário .....	63
3.4.6. Plano de ação do estudo de investigação .....	64
3.4.7. Método de análise de dados .....	65
3.4.8. Confidencialidade dos dados .....	66
3.5. Apresentação, análise e interpretação dos dados .....	67
3.5.1. Atividade 1 “Árvore Genealógica” .....	68
3.5.2. Atividade 2 “Biografia” .....	72
3.5.3. Atividade 3 “Se eu fosse presidente de junta...” .....	76
3.5.4. Atividade 4 “No Meio onde vivo” .....	83
3.5.5. Atividade 5 “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]” .....	86
3.5.6. Atividade 6 “Entrevista sobre a vila – conhecer opiniões” .....	90
3.5.7. Atividade 7 “Visita a escola!” .....	92
3.5.8. Atividade 8 “À descoberta do Meio” .....	95
3.5.9. Atividade 9 “Poema: Se eu fosse (profissão)” .....	99
3.5.10. Atividade 10 “Apresentação à comunidade escolar e local de “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]” .....	102
3.6. Conclusões do estudo .....	106
3.6.1. O Digifólio no processo de aprendizagem dos alunos .....	106
3.6.2. O Digifólio na aproximação entre Escola – Família .....	111
<b>CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>117</b>
4.1. Reflexão final do percurso realizado na PES I e II em Educação Pré-Escolar e 1º CEB ..	117
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico
AEC'S – Atividades de Enriquecimento Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
EU – União Europeia
EB – Ensino Básico
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PCT – Projeto Curricular de Turma
PEI – Plano de Educação Individualizado
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PTE – Plano Tecnológico de Educação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização etnográfica do grupo de alunos .....	15
Tabela 2 – Plano de ação do estudo de investigação.....	64
Tabela 3 – Razões de uma aprendizagem mais motivadora pelos alunos.....	106

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos com computador próprio.....	19
Gráfico 2 – Número de alunos com acesso à internet em casa .....	20
Gráfico 3 – Preferências de metodologias de aula dos 23 alunos .....	25
Gráfico 4 – Avaliação dos alunos relativa às suas experiências com o computador na realização das tarefas escolares.....	107

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da sala de aula .....	14
Figura 2 – Elaboração e ilustração do texto argumentativo de cada aluno sobre a obra “O Segredo do Rio” .....	21
Figura 3 – Elaboração da biografia de Miguel Sousa Tavares – grupos de trabalho.....	22
Figura 4 – Apresentação da obra “Serafim está sempre constipado” pela autora Manuela Mota Ribeiro. ....	22
Figura 5 – Estratégias e objetivos do PTE.....	38
Figura 6 – Desafios do ensino para os professores do século XXI.....	40
Figura 7 – Sala de aula do século XXI .....	44
Figura 8 – Importância da participação dos pais na atividade escolar .....	53
Figura 9 – Árvore genealógica do aluno <i>D</i> .....	69
Figura 10 – Árvore genealógica do aluno <i>U</i> .....	69
Figura 11 – Árvore genealógica do aluno <i>A</i> .....	69
Figura 12 – Árvore genealógica do aluno <i>N</i> .....	69
Figura 13 - Árvore genealógica do aluno <i>K</i> .....	69
Figura 14 – Biografia do aluno <i>I</i> .....	73
Figura 15 – Biografia do aluno <i>O</i> .....	73
Figura 16 – Biografia do aluno <i>K</i> .....	73
Figura 17 – Biografia do aluno <i>W</i> .....	73
Figura 18 – Biografia do aluno <i>V</i> .....	74
Figura 19 – Autobiografia do aluno <i>B</i> .....	74
Figura 20 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno <i>B</i> .....	77
Figura 21 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno <i>I</i> .....	77
Figura 22 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno <i>W</i> .....	77
Figura 23 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno <i>H</i> .....	78
Figura 24 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno <i>V</i> .....	78
Figura 25– Situações/problemas a resolver com prioridade pelos alunos enquanto presidentes de junta .....	79
Figura 26 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno <i>O</i> .....	81
Figura 27 – “No Meio onde vivo” do aluno <i>H</i> .....	83
Figura 28 – “No Meio onde vivo” do aluno <i>U</i> .....	84

Figura 29 – “No Meio onde vivo” do aluno <i>L</i> .....	84
Figura 30 – Entrevista realizada pelo aluno <i>B</i> .....	91
Figura 31 – “Entrevista sobre a vila – conhecer opiniões” do aluno <i>R</i> .....	91
Figura 32 – “Entrevista sobre a vila – conhecer opiniões” do aluno <i>D</i> .....	91
Figura 33 – Visita dos Bombeiros Municipais à Escola.....	92
Figura 34 – “Visita a escola!” Receita com os ingredientes cultivados na vila do aluno <i>E</i> .....	94
Figura 35 – “Visita a escola!” Receita com os ingredientes cultivados na vila do aluno <i>T</i> .....	94
Figura 36 – “À descoberta do Meio” – visita a uma indústria de madeiras.....	96
Figura 37 – Registo da atividade “À descoberta do Meio” do aluno <i>T</i> .....	98
Figura 38 – registo da atividade “À descoberta do Meio” do aluno <i>H</i> .....	98
Figura 39 – registo da atividade “À descoberta do Meio” do aluno <i>O</i> .....	98
Figura 40 – “Poema: “Se eu fosse (futebolista)”” do aluno <i>F</i> .....	100
Figura 41 – “Poema: “Se eu fosse (veterinária)”” do aluno <i>B</i> .....	100
Figura 42 – “Poema: “Se eu fosse (educadora)”” do aluno <i>A</i> .....	100
Figura 43 – Presença de familiares e comunidade na atividade “Apresentação à comunidade local de “Um roteiro pela vila de [REDACTED]”” .....	102
Figura 44 – momento musical “Apresentação à comunidade local de “Um roteiro pela vila de [REDACTED]”” .....	103
Figura 45 – Apresentação do Roteiro pela vila de [REDACTED] .....	103
Figura 46 – Pesquisa atividade produtiva do aluno <i>D</i> .....	105
Figura 47 – Pesquisa atividade produtiva do aluno <i>I</i> .....	105
Figura 48 – Avaliação final do digifólio pelo aluno <i>I</i> .....	110





## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) II**

No presente capítulo, apresentamos uma caracterização do contexto onde a PES II teve lugar. Nomeadamente uma visão geral sobre o contexto local onde a instituição escolar se insere, assim como, a caracterização da própria instituição e do grupo de alunos que participaram neste estudo. Importa evidenciar esta análise uma vez que todos estes aspetos influenciam na forma de ser e de estar dos alunos, permitindo conhecer melhor cada um deles, para além de ajudar a compreender o trabalho investigativo desenvolvido neste contexto (Graue & Walsh, 2003).

### **1.1. Caracterização Etnográfica do contexto da PES II**

#### **1.1.1. Caracterização do Meio local**

Este estudo de investigação teve lugar num Centro Escolar de Ensino Básico, de uma vila pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Trata-se de um meio semi-urbano, distanciado, aproximadamente, 12 km a sudeste do respetivo concelho. Representa uma área total de cerca de 7 km<sup>2</sup> e, segundo dados dos censos 2011, integra um número total de habitantes próximo dos quatro mil. Designadamente, 1976 do sexo feminino e 1823 do sexo masculino. No quadro da sua vida económica e social integram um conjunto de diversas atividades produtivas pertencentes aos diferentes setores de atividade. A agricultura e a pecuária constituem as atividades mais desenvolvidas quanto ao primeiro setor de atividade que, com o passar do tempo e em detrimento do desenvolvimento do setor secundário, tem vindo a perder influência; o segundo setor encontra-se, por isso, progressivamente mais desenvolvido comportando um conjunto de pequenas e médias empresas destinadas, essencialmente, ao setor têxtil, à transformação de madeiras, serralharia e metalomecânica. Este Meio local conta, ainda, com uma diversidade de serviços, comércio e instituições, relativos ao setor terciário, que contribuíram, igualmente, para a sua elevação à categoria de vila em 1987 e que permitem aos seus cidadãos satisfazerem as suas necessidades no meio onde vivem de uma forma mais próxima e cómoda.

### **1.1.2. Caracterização da instituição**

O centro escolar, situado próximo do centro cívico da vila, é um edifício recente, tendo sido terminadas as suas obras de construção em 2005. Trata-se de uma entidade de direito público pertencente ao agrupamento de escolas da vila. Comporta em si não apenas a valência de ensino do 1º CEB mas também de Jardim de infância. Pelo facto de se tratar de um edifício com apenas 8 anos de vida, faz deste espaço uma infra-estrutura que segue o modelo e as mais recentes condições de âmbito escolar desde o seu design até às condições internas necessárias ao bem estar da comunidade escolar.

Relativamente ao número de intervenientes neste contexto, a instituição integra, aproximadamente, um conjunto de 200 alunos, e 19 pessoas entre pessoal docente e não docente.

### **1.1.3. Caracterização do espaço físico**

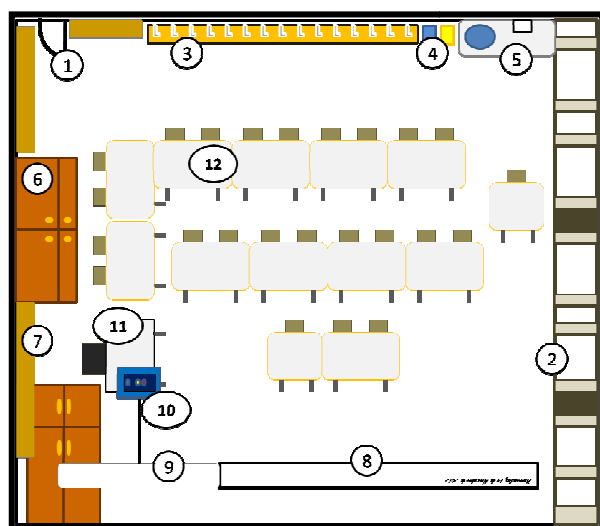
No sentido do que referimos anteriormente, este centro escolar encontra-se bem equipado em diversas vertentes. Ao nível da sua estrutura é composto por rés do chão e primeiro andar. O rés do chão comporta um refeitório, com capacidade para todos os alunos da escola; um ginásio e dois balneários; uma arrecadação destinada à arrumação de material didático para as aulas de expressão motora; duas salas de professores; uma sala de informática; uma biblioteca; uma sala de Jardim de Infância; duas salas destinadas ao 1º ano de escolaridade; duas casas de banho para os alunos; e uma casa de banho para pessoal docente e não docente. No primeiro andar situam-se 6 salas destinadas aos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, das quais, uma é utilizada apenas para a realização de trabalhos em grupo; duas casas de banho para os alunos; e uma arrecadação destinada à arrumação de material didático.

O espaço exterior comporta igualmente uma área constituída por diversos equipamentos lúdicos em combinação com o restante espaço de contacto com a natureza.

### 1.1.3.1. A sala de aula

A sala de aula constitui o espaço privilegiado para o processo de ensino-aprendizagem requerendo, por esta razão, estratégias de organização e ocupação do espaço bem como equipamentos e material didático que influenciam diretamente a aprendizagem. Assim, importa que os alunos tenham a possibilidade de manusear diverso material de forma a atender mais facilmente às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem de cada um.

Neste âmbito, a sala de aula dos alunos do 4º ano de escolaridade, onde esta investigação teve lugar, segue o seguinte modelo.



Legenda	
1- porta em vidro;	7- placar (afixação trabalhos);
2- janelas;	8- quadro branco;
3- cabides;	9- quadro interativo;
4- reciclagem;	10- projetor;
5- bancada com pia	11- secretária do professor;
6- armário;	12- mesas de trabalho dos alunos.

Figura 1 – planta da sala de aula

No entanto, a disposição das mesas não é permanente. De acordo com as necessidades dos alunos, podem sofrer alterações ao longo do ano letivo, situação já ocorrida, embora sem grande influência na disposição geral das mesmas. De qualquer forma, este modelo permite situações de promoção de debates e discussões em grande grupo que favorecem a partilha de opiniões e momentos de reflexão conjuntos. Não obstante, para este efeito, a sala poderia seguir, igualmente, um modelo em forma de U onde os alunos têm um maior contacto visual com os restantes colegas, mais propício ao debate e diálogo organizado.

No que se refere a equipamentos e a material didático, a sala de aula dispõe de um projetor e quadro interativo; e de diversificados recursos didáticos destinados ao estudo dos conteúdos respeitantes às áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio

Físico. Segundo Morgado (2004) a importância da utilização destes recursos no processo de ensino-aprendizagem parece consensual entre os diferentes autores. Assim, “(...) independentemente da natureza dos materiais e recursos, importa, à partida que, tanto quanto possível, sejam diversificados.” (Morgado, 2004, p.92)

Por estas razões julgo que este espaço garante aos alunos todas as condições de que necessitam para desenvolver um processo de aprendizagem de qualidade.

#### **1.1.4. Caracterização do grupo**

Em seguida, é apresentada uma análise etnográfica do grupo de trabalho, constituído com base na metodologia de investigação proposta por Graue & Walsh (2003) e no Plano Curricular de Turma (PCT), na qual incidiu esta investigação.

##### **Características Sociais**

O grupo encontra-se representado de forma semelhante relativamente ao género, nomeadamente doze alunos do sexo masculino e onze do sexo feminino. Os alunos interagem de forma saudável e demonstram laços de amizade entre si já que se conhecem e convivem desde o ano letivo anterior. Turma da qual faziam parte quase todos os alunos. Registam-se apenas dois que não faziam parte da turma. Estes integraram-na, apenas, este ano letivo: um por ter sido retido no ano letivo transato e outro por ter sido transferido de outra escola. De qualquer forma, foram integrados e não apresentam dificuldades de socialização.

Deste grupo de trabalho faz parte um aluno, do sexo feminino, com Necessidades Educativas Especiais (NEE) derivadas da sua problemática – paralisia cerebral moderada. Por essa razão, esse aluno dispõe de sete horas semanais de apoio com uma profissional de educação especial. Dado o necessário apoio individualizado e com vista a ultrapassar as dificuldades que estão ao alcance dos professores, foi elaborado um Plano de Educação Individualizado (PEI), aprovado em Conselho Pedagógico, que consta do seu processo individual. Este especifica o funcionamento, os objetivos a curto e a longo prazo e a forma de avaliação deste aluno.

Apesar das suas barreiras, o aluno acompanha as aulas normalmente mas, em atividades de escrita, dadas as suas limitações ao nível da motricidade fina, apresenta grandes dificuldades e necessita de bastante tempo para a sua concretização. Por esta razão, e para que o aluno acompanhe o restante

trabalho desenvolvido ao longo da aula, em tarefas de escrita mais prolongada, o aluno dita o conteúdo e a professora regista-o. Na realização de exercícios a professora escreve apenas o essencial deixando espaços em branco para que o aluno complete. Esta problemática apenas condiciona, com mais expressividade, a participação do aluno na aula de expressão motora. O facto de necessitar de uma cadeira de rodas para se deslocar e de a sua motricidade fina não estar verdadeiramente desenvolvida leva a que o aluno siga um plano de atividades distinto do restante grupo, adequados às suas limitações motoras.

Relativamente à relação entre o grupo e a professora podemos caracterizá-la como sendo próxima, de respeito, de amizade e de colaboração mútua que se traduz positivamente no clima e na dinâmica de trabalho em sala de aula. Estas condições constituem pontos chave para a motivação dos alunos e para a realização de trabalhos por iniciativa própria. Pois, nesta faixa etária, a componente pedagógica está diretamente relacionada com a componente pessoal o que requer uma maior proximidade e afetividade na relação recíproca entre professor-aluno.

### Características Sociológicas

Na globalidade, os alunos pertencem a um nível sócio – económico médio. Apenas sete alunos beneficiam de auxílios económicos, 4 no escalão A e 3 no escalão B.

O agregado familiar, da maioria dos alunos, é composto por pai, mãe e filho(s). As habilitações literárias/académicas das mães variam entre o 1º ciclo e o curso superior, possuindo a maioria o ensino secundário. As habilitações literárias/académicas dos pais variam entre o 1º ciclo e o curso superior, possuindo a maioria o 2º ciclo.

Os alunos vivem com os pais, quase todos em casa própria, com boas condições de habitabilidade. Quase todos os encarregados de educação estão empregados, com empregos estáveis, trabalhando a maioria por conta de outrem, havendo uma mãe e dois pais desempregados. De uma forma geral, os alunos trazem o material escolar solicitado para as aulas e revelam-se cumpridores das suas tarefas escolares.

Os encarregados de educação, na generalidade, mostram-se interessados pela vida escolar dos seus educandos, participando em eventos realizados neste contexto, e acompanhando-os nos trabalhos efetuados em casa.

### Características Educativas

O grupo afirma-se de forma dinâmica em sala de aula e apresenta características favoráveis ao seu processo de aprendizagem. Nomeadamente, a participação espontânea e ativa; a realização de pesquisas por iniciativa própria; o levantamento de questões pertinentes sobre os conteúdos; a cooperação e interação entre colegas; a partilha de conhecimentos e experiências; o respeito pelo outro e pelas suas diferenças.

No entanto, quatro alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem e, por esta razão, usufruem do apoio ao estudo.

Dado se tratar de um grupo bastante ativo, todas as atividades de carácter mais lúdico despertam um interesse ainda maior no grupo e revelam-se, por esta razão, mais produtivas e significativas no processo de aprendizagem dos alunos. De igual modo, em momentos de exposição de ideias e de partilha de opiniões, os alunos demonstram uma vontade significativa em participar e, neste sentido, mostram-se mais recetivos para a aprendizagem.

Tabela 1 – Caracterização etnográfica do grupo de alunos (de acordo com as sugestões de Graue & Walsh, 2003)

## **CAPÍTULO II – PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS E ORIENTADAS PARA O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo apresenta uma visão do trabalho desenvolvido que ajuda a clarificar e justificar as intervenções realizadas no âmbito do estudo. Pretende justificar e verificar a viabilidade do mesmo, no contexto onde teve lugar a PES II.

Ao longo das três semanas de observação, facilmente se percebeu que se tratava de uma turma de alunos, na sua maioria, muito dinâmicos, participativos, com algum espírito crítico e com “sede” de conhecimentos e de novas experiências. Os momentos em que a professora abria espaço para diálogo e partilha de opiniões e de experiências revelaram um maior interesse e motivação por parte do grupo. Abre-se, assim, caminho para novas oportunidades de trabalho mais autónomo e criativo pelos alunos que poderá passar pela utilização das TIC em sala de aula. Como revela o estudo “The ICT Impact Report - A review of studies of ICT impact on schools in Europe” (2006), os alunos assumem uma maior responsabilidade pelo seu próprio trabalho quando utilizam as TIC, “working more independently and effectively” (p. 31). No entanto, com o decorrer das aulas, verificou-se que as práticas pedagógicas da professora cooperante seguiam sempre a mesma linha de ação. Privilegiava apenas a leitura de textos dos manuais, realização de fichas de trabalho dos mesmos e momentos de diálogo e partilha de ideias. Ao longo deste intervalo de tempo, apenas foi utilizado o computador e o projetor uma vez para visualizar um site didático alusivo à História de Portugal. A sua exploração consistiu apenas na leitura da informação apresentada.

Apesar de a professora cooperante desenvolver um diálogo construtivo com os alunos e de os fazer refletir sobre os porquês, esta foi uma situação que fez despertar um interesse pessoal e uma ideia definida anteriormente. Pois a perspetiva do investigador configura o trabalho em moldes bastante particulares, tratando-se de algo “pessoal” e que inclui, também, a experiência pessoal, memória, identidade e as nossas esperanças tácitas sobre as crianças e o seu lugar na sociedade (Graue & Walsh, 2003, p. 95). Assim, o gosto pela utilização das TIC, o reconhecido potencial que as mesmas podem oferecer em contexto escolar e a necessidade de acompanharmos a evolução da sociedade, levaram a colocar a hipótese de este ser um caminho possível para melhorar a atividade escolar em



diferentes vertentes. Começando pela renovação das práticas pedagógicas do professor, para a melhoria do processo de ensino; por uma aprendizagem e formação dos alunos mais significativa; e para uma maior participação dos pais na escola e na vida escolar dos seus filhos.

Conjugando as características do grupo, anteriormente referidas, com a adoção de metodologias pedagógicas diferenciadas (exploração de novas atividades através da manipulação de materiais, da utilização das TIC em sala de aula, do acesso a diferentes formatos de informação (vídeo, músicas, fotografias,...), da realização de saídas de campo e de visitas de diferentes entidades e cidadãos da comunidade local à escola) consideramos poder aprofundar significativamente as aprendizagens e retirar daí melhores resultados a diversos níveis.

Assim, foi essencial perceber se existiam as condições favoráveis ao desenrolar do estudo e à concretização dos digifólios. Desde logo, saber se os alunos possuíam computador e acesso à internet em casa que lhes permitissem acompanhar o trabalho desenvolvido em sala de aula mas também em casa, com a colaboração e participação dos pais. Os gráficos seguintes ajudam a perceber o panorama da turma a este nível.

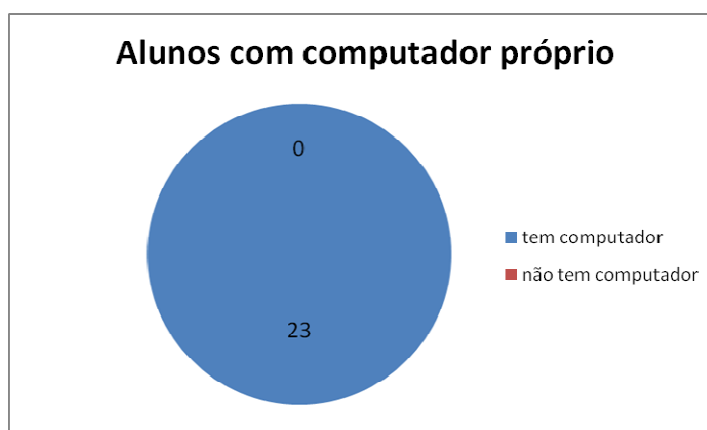


Gráfico 1 – Número de alunos com computador próprio



Gráfico 2 – Número de alunos com acesso à internet em casa

As primeiras conclusões retiradas serviram como impulso para o avanço do estudo dado que todos os alunos da turma possuíam computador em casa (gráfico 1). Nomeadamente o computador Magalhães que lhes permite uma fácil e prática deslocação entre casa-escola. No que respeita ao número de alunos com acesso à internet em contexto familiar, podemos verificar, através da análise do gráfico 2, que a esmagadora maioria possui este serviço. Dos 23 alunos apenas 5 não têm acesso ao mesmo. Facto que se traduziu numa mais valia para uma comunicação mais próxima e constante. Esta situação possibilitou que os alunos enviassem alguns dos seus trabalhos via email uma vez que todos eles, à exceção de 2 alunos, tinham correio eletrónico. No caso dos alunos sem acesso à internet, os trabalhos eram disponibilizados através de *PenDrive*.

Assim que a estagiária-investigadora (eu) pretendeu obter estas informações junto dos alunos, dado que nesta fase inicial ainda não detinha acesso ao PCT, de imediato surgiu a curiosidade. E durante algum tempo, alguns alunos interrogaram-na “Professora, por que é que perguntou se tínhamos computador?”, “Quando é que vai dizer por que é que perguntou aquilo?”. A expectativa que demonstravam quanto à realização de algum trabalho ou atividade no computador revelava-se motivador para o grupo. Paralelamente, a estagiária-investigadora procurou tomar conhecimento do trabalho desenvolvido nas aulas de TIC, em período extra curricular, e perceber que tipo de competências informáticas detinham até àquele momento. Os alunos tinham começado a explorar o

programa *PowerPoint*, o mesmo programa utilizado para a elaboração dos digifólios. Estavam, assim, preenchidos os pré-requisitos necessários para dar início ao estudo.

Por conseguinte, antes da realização das atividades definidas para o estudo em si, surgiram momentos prévios em que os alunos desenvolveram trabalhos no e com recurso ao computador e internet. Embora não tivessem sido objeto de análise de dados foram essenciais para perceber o “patamar” em que os alunos se encontravam ao nível do domínio de competências informáticas, concepções e modos de trabalho com o computador e com o programa *PowerPoint* em específico.

Apresentam-se os seguintes exemplos: no âmbito da exploração do texto argumentativo e depois da análise conjunta de um texto deste género, realizada ao longo dos dois dias anteriores, foi proposto aos alunos a elaboração de um texto argumentativo relativo à obra “O Segredo do Rio”, de Miguel Sousa Tavares, que os alunos se encontravam a ler. Este texto foi desenvolvido individualmente, em sala de aula, recorrendo ao computador Magalhães e ao programa *PowerPoint*. No final, os alunos apresentaram os seus textos à turma e discutiram-se opiniões relativamente à estrutura do texto e características que o definem.



Figura 2 – Elaboração e ilustração do texto argumentativo de cada aluno sobre a obra “O Segredo do Rio”

Num outro momento, os alunos, em grupos já constituídos desde o início do ano letivo, voltaram a utilizar o computador, a internet e o programa *PowerPoint* na pesquisa, tratamento e produção de texto relativos ao autor da obra referida anteriormente. Este trabalho surgiu como forma de explorar a noção de *biografia* na qual os alunos ficaram a

conhecer melhor o autor numa perspetiva pessoal e profissional e aplicaram as características textuais usadas nestas situações. No final da atividade, os alunos tiveram tempo e espaço para apresentarem o seu trabalho, partilharem opiniões e discutirem ideias.



Figura 3 – Elaboração da biografia de Miguel Sousa Tavares – grupos de trabalho

Partindo deste trabalho, os alunos voltaram a elaborar uma biografia, de Manuela Mota Ribeiro, autora de literatura infantil, e prévia pesquisa de informação. Esta atividade, realizada em grupos de trabalho, foi previamente desenvolvida em torno da visita da autora à escola, em dezembro.



Figura 4 – Apresentação da obra “Serafim está sempre constipado” pela autora Manuela Mota Ribeiro.

Estas atividades permitiram avaliar o modo de trabalho dos alunos com recurso a esta ferramenta – o computador, o domínio e as conceções que tinham sobre a mesma e,

simultaneamente, perceber como é desenvolvido o trabalho de forma individual e também em grupo. Desde logo, os alunos mostraram-se muito à vontade demonstrando confiança nas suas capacidades informáticas. Em algumas situações faziam mesmo questão de demonstrá-las, afirmando “Professora olhe o que eu fiz. Sabe fazer isto?!”. Julgamos que esta situação decorre do facto de, por um lado, os alunos manterem um contacto próximo com as TIC e, por outro, de a professora cooperante não se sentir muito confiante no uso das mesmas e, por essa razão, não recorrer à sua utilização em sala de aula (Osório & Puga, 2007, p. 27). Pois, apesar das melhorias registadas ao nível das competências na utilização das TIC pelos professores, estas não se traduzem, ainda, em “níveis de confiança que permitam à maioria dos professores equacionar a utilização das TIC com os alunos em contexto educativo.” (Barbosa, 2009, p. 51). Esta situação vem reforçar as conclusões obtidas num estudo comparativo entre duas escolas do país, designadamente em Ponta Delgada e Leiria. Diogo e Silva (2011) concluíram que após a implementação do programa e-escolinha e da distribuição dos computadores Magalhães na escola, “o quotidiano das salas de aula parece não ter sofrido, ainda, um impacto significativo dessa distribuição, através de uma efectiva e ampla integração deste recurso nas actividades lectivas.” (p. 99). Este cenário confirma o resultado apresentado pelo estudo referido anteriormente (The ICT Impact Report - A review of studies of ICT impact on schools in Europe, 2006), onde se estima que “the impact of ICT on teaching methods in their school is low (Ramboll Management, 2006).” (P. 48).

Esta situação pode dever-se, segundo Miranda (2007) a dois fatores. Por um lado, “a falta de proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias” e, por outro lado, “o esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino” que muitos professores não estão dispostos fazer (p. 44). Barbosa (2009) aponta ainda a idade dos professores, o tempo de serviço e a experiência profissional como fatores que influenciam a opinião acerca das TIC na escola. Note-se que são vários os estudos que vêm revelando esta realidade. Serve, também, de exemplo o estudo de Costa e Peralta (2007) onde se conclui que “as TIC não são ainda um recurso integrado nas actividades de ensino”, mas no caso dos professores que usam já os computadores, “(...) as TIC não alteraram significativamente as atitudes, os papéis, e as formas de ensinar e de aprender.” (p. 85). E, portanto, o desenvolvimento de iniciativas de integração das TIC nas escolas não está,

na verdade, a surtir o efeito pretendido. Não basta dotar as escolas e os alunos de meios informáticos (Osório & Puga, 2007). O desafio está em pensá-los e integrá-los no processo de ensino e de aprendizagem, com um objetivo definido, de forma a trazerem mudanças importantes a este contexto (Barbosa, 2009). Trata-se de perceber o “uso pedagógico da tecnologia” (Almeida, Delicado & Alves, 2008, p. 52).

No que respeita à utilização da internet, Almeida *et al.* (2008) apontam números que demonstram uma baixa percentagem da sua utilização em contexto escolar. E, pelo contrário, referem que é no contexto familiar onde os alunos se revelam utilizadores assíduos do computador e da internet.

Por conseguinte, esta situação parece ter uma grande responsabilidade na utilização constante da mesma metodologia de ensino levada a cabo pela professora. Assim, os alunos tinham um sentimento de que dominavam e detinham mais conhecimentos do que a professora cooperante nesta área. Surge, daqui, a questão relativa à importância da formação dos professores no campo da informática e das tecnologias que constituiu um dos objetivos do Plano Tecnológico de Educação (PTE), que será abordado no próximo capítulo. Esta será uma questão chave tendo em linha de conta que “O uso efectivo da tecnologia nas escolas, nomeadamente nas salas de aula e no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, é ainda um privilégio de alguns docentes e alunos” (Miranda, 2007, p. 48).

Este à vontade e motivação demonstrado pelo grupo de alunos vai de encontro às próprias opções por eles demonstradas, no início do ano letivo, relativamente às metodologias de ensino que privilegiam. No gráfico seguinte podemos identificá-las.

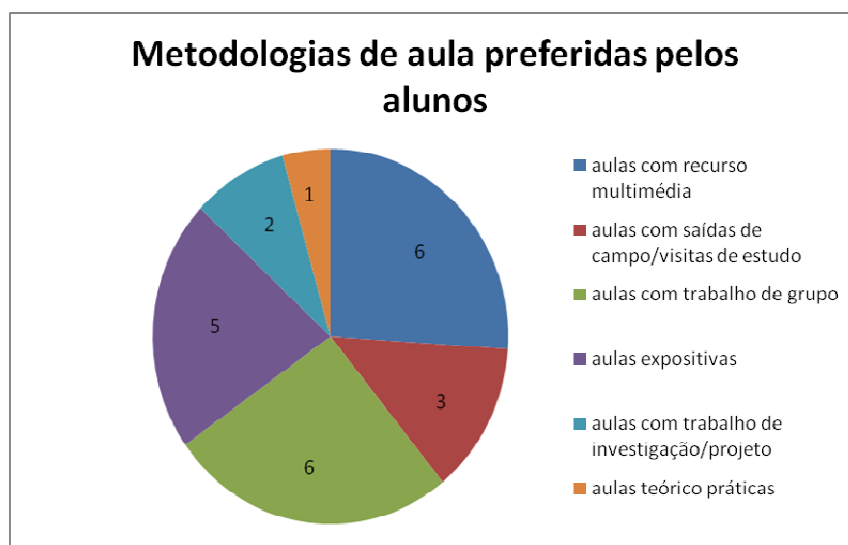


Gráfico 3 – Preferências de metodologias de aula dos 23 alunos

No que respeita às metodologias preferidas pelos alunos destacam-se, em primeiro lugar, as aulas com recurso multimédia e as aulas com trabalho de grupo. Que, no seu conjunto, constituem cerca de metade das opiniões de todos os alunos da turma. Posteriormente, surgem as aulas expositivas como sendo as mais apelativas para 5 dos 23 alunos e as restantes três metodologias - aulas com saídas de campo/visitas de estudo; aulas com trabalho de investigação/projeto; e aulas teórico práticas – apenas são valorizadas por um número reduzido de alunos. Estas escolhas vêm reforçar a forma de estar e de pensar destes alunos em sala de aula, estabelecendo concordância com as características do grupo apresentadas inicialmente.

Esta conclusão constituiu mais um fator que veio valorizar e justificar a pertinência deste estudo associado ao reconhecido valor que as TIC assumem hoje na sociedade e também na escola, como é explicitado no capítulo seguinte.

Assim, os exemplos, apresentados anteriormente, constituíram importantes situações que ajudaram a refletir sobre a exequibilidade deste estudo, mas não foram os únicos. A observação dos alunos, da forma de estar em sala de aula, do seu interesse pela aprendizagem, dos momentos mais ou menos interessantes para eles, da maior ou menor motivação e da curiosidade que demonstraram em querer conhecer algo novo, constituíram, igualmente, pontos de partida sólidos que deram o empurrão inicial a este estudo.

## CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1. Contextualização do problema

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Muda-se o ser, muda-se a confiança

Todo o mundo é composto de mudança

Tomando sempre novas qualidades”

Camões in «Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades»

Atualmente vivemos numa sociedade considerada, desde finais do século do XX, como a *Sociedade da Informação* ou a *Sociedade em Rede*, designação esta que veio acompanhando o evoluir das sociedades e que teve como um dos seus maiores influentes Manuel Castells. Simultaneamente, Alvin Toffler, em 1984, apresentava a sua leitura prospetiva da sociedade segundo o qual estava a “emergir na nossa vida uma nova civilização” que “traz consigo novos estilos de família; modos modificados de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos (...)” (Toffler, 1984, p. 13).

Neste sentido, o mesmo autor defendia a ideia de pensar a vida de acordo com “os ritmos de amanhã”. A este avanço social, a que Toffler designou de *Terceira Vaga*, antecederam-lhe a *Primeira* e a *Segunda*. A informação, antes guardada pelas recordações “sob a forma de história, mito, tradição e lenda” e transmitida de geração em geração através “da fala, do canto e do exemplo” durante a *Primeira Vaga* (revolução agrícola), passou a ser registada e codificada dando lugar a uma nova forma de pensar. Na *Segunda Vaga* (revolução industrial), abandonou-se a ideia primária de memorização e difundiu-se o “alfabetismo maciço”. Faziam-se registos comerciais, construía-se bibliotecas e museus, descobriam-se novas formas de armazenar e expandir a informação e reformulou-se, de novo, o pensamento das pessoas. Por fim, a *Terceira Vaga* era apresentada como um salto para um estágio completamente novo de memória social. São exemplos a desmassificação radical dos media, a invenção de novos media, a computadorização de arquivos de empresas, entre outros, que colocam ao dispor da sociedade mais informação e melhor organizada. Pois, “à medida que se acelera na sociedade, a mudança obriga a uma aceleração paralela dentro de nós. Chega até nós nova informação e somos forçados a rever o nosso arquivo (...)” (Toffler, 1984, p. 157).



Esta ideia de evolução vive-se progressivamente com mais intensidade. Na verdade, o conhecimento chega cada vez mais perto dos cidadãos, mesmo os mais isolados. O progressivo avanço das novas tecnologias permitiu esta revolução na forma como temos acesso à informação, como comunicamos e nos encontramos perante o outro. Elas dominam por completo os nossos hábitos e, ao longo da História, temos vindo a reconhecer a sua importância e a reconhecer que fazem, já, parte integrante do nosso quotidiano, no trabalho, na escola ou em lazer. De acordo com o mesmo autor, já se vinha preconizando a ideia de que

“(…) à medida que nos familiarizamos mais com o ambiente inteligente, e aprendermos a conversar com ele a partir do momento em que deixamos o berço, começamos a utilizar computadores com uma graça e uma naturalidade que hoje nos é difícil imaginar. (...) e a pensar mais profundamente a nosso respeito e a respeito do mundo.” (Toffler, 1984, p. 137).

Neste seguimento, consideramos, hoje, as novas tecnologias como um elemento “vital” à nossa vida (Coelho, Fernandes, Silva & Viana, 2012). Damos o exemplo do computador, cuja origem remonta ao séc. XX e que, devido à importância que lhe fomos reconhecendo, evoluiu até aos dias de hoje, constituindo, com o acesso à Internet, um auxiliar precioso nas mais diversas áreas. Castells (2002) afirma mesmo que esta interação entre sociedade e tecnologia se traduz numa relação de simbiose – “a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser compreendida ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas.” (p. 6). O mesmo autor afirma que na sociedade atual as principais funções e os grupos sociais dominantes organizam-se e trabalham em torno da Internet. É o domínio das TIC sobre a sociedade e os seus cidadãos.

Ao nível da educação, existe uma preocupação crescente em acompanhar este avanço das tecnologias e utilizar as suas vantagens/benefícios na promoção de um ensino e aprendizagem de qualidade. Portanto, a escola torna-se o grande palco e organizador desta mudança.

“A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro.”

(Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997, p. 39)

Esta ideia é também partilhada por Fiolhais (2011) no sentido de que:

“A escola devia preparar os jovens não para os dias de hoje, que rapidamente passam, mas para o mundo de amanhã, o mundo que vão encontrar na sua vida ativa e que previsivelmente será ainda mais marcado pela ciência e tecnologia do que é hoje.” (Fiolhais, 2011, p. 61)

Na generalidade dos Jardins de Infância, foi introduzida, mais tardiamente, uma nova Área Básica de Atividade. Precisamente, a área do computador. A par dos legos e dos carrinhos, da cozinha e do quarto, das tintas e dos lápis de cor, dos livros e das músicas, foi sendo reconhecida a importância do computador neste contexto. No âmbito da metodologia *High/Scope*, Brickman e Taylor (1991) afirmam, por experiência própria, que “os computadores podem proporcionar às crianças actividades estimulantes e valiosas (...)” (p. 174). Simultaneamente, e não menos importante, Gonçalo Marques (2012), num estudo intitulado “*Ludus maximus: aprendendo conteúdos históricos em ambientes informais na Educação de Infância – desafios e obstáculos*”, reforça a importância que as TIC vêm demonstrando nestas idades e dá especial atenção ao papel que as mesmas podem desempenhar na construção da “identidade pessoal e social” das crianças. Para além do lado lúdico, apelativo e criativo, desenvolvem-se outras competências que fazem das TIC uma inovadora ferramenta pedagógica. Amante (2007) dá como exemplo o desenvolvimento da linguagem. Nomeadamente em competências verbais onde se tem verificado que a interação com o computador encoraja a

“produção de discurso mais complexo e fluente (...) a exploração e a fantasia (...), histórias mais elaboradas acerca dos desenhos realizados em computador (...) a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças (...) situações de conflito sócio-cognitivo propiciadoras de aprendizagem (...), vocalizações em crianças com perturbações na fala”.

Relativamente à linguagem escrita, a autora destaca a importância do processador de texto na “exploração e co-construção de conhecimentos sobre representação simbólica e desenvolvimento da literacia e de conceitos com ela relacionados, como direccionalidade da escrita, sequencialidade, etc.” (p.52). E reforça, ainda, o desenvolvimento de outras competências associadas a diferentes domínios do saber como a matemática, no

desenvolvimento de *noções topológicas*, do *pensamento geométrico e espacial*; e da formação pessoal e social, no desenvolvimento de uma *educação multicultural* e para a *diversidade*.

Torna-se, assim, evidente o reconhecimento atribuído às TIC em contexto educacional, desde muito cedo, na formação e aprendizagem das crianças. Este reconhecimento é também visível nos restantes níveis de ensino.

Ao nível do 1º ciclo, Alonso e Roldão (2005), consideram que:

“A reflexão sobre algumas características da nossa sociedade tais como o pluralismo e a diversidade cultural, **os avanços tecnológicos** e científicos, a explosão e relatividade do saber, **o desenvolvimento dos media e sistemas de comunicação**<sup>1</sup>, obrigam a escola a ampliar e diversificar as suas funções educativas, preparando os alunos para compreenderem e participarem na complexidade e dinamismo do mundo em que lhes é dado viver, dando um sentido às aquisições e desenvolvendo atitudes adequadas (...)” (2005, p. 46).

Neste seguimento, a escolha deste tema de investigação surge da análise da importância que as novas tecnologias assumem na nossa sociedade atual e da necessidade de a escola, enquanto instituição social, acompanhar esta evolução e pensar a Mudança. Estes constituem pontos de partida que requerem respostas sobre a forma como as TIC podem contribuir com algo para a escola e para todos os seus intervenientes.

---

<sup>1</sup> O negrito corresponde a sublinhados nossos

### 3.2. Enquadramento teórico

Neste contexto, as questões de partida que deram fundamento a este estudo de investigação partem dos contributos que os digifólios podem representar para o processo de formação dos alunos. O digifólio, com recurso ao computador Magalhães, constitui uma ferramenta do qual fará parte um conjunto de atividades destinadas a explorar e a descobrir o Meio local onde está inserido o centro escolar e onde vive a grande maioria dos alunos.

Dada a natureza desta investigação, centrada especificamente no estudo do Meio Social, tendo em conta as limitações relativas ao intervalo de tempo durante o qual a mesma se desenvolveu e uma vez que o número de horas semanais destinadas ao Estudo do Meio é de apenas cinco, o digifólio foi elaborado no âmbito da disciplina de Estudo do Meio e incluiu todos os trabalhos dos alunos relativos às atividades desenvolvidas sobre o Meio local. Por conseguinte, não haverá uma seleção dos trabalhos feita pelos alunos uma vez que todas estas atividades, referidas anteriormente, fazem parte do digifólio.

Assim, este estudo procura dar resposta às seguintes questões que o regem:

- i. Em que medida o digifólio contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos, ou seja, que efeitos lhes despertam e de que forma influenciam a sua aprendizagem?
- ii. De que forma pode auxiliar a compreensão dos conteúdos do Meio Social?
- iii. Como poderá o digifólio aproximar e fortalecer a relação entre Escola-Família e garantir uma maior participação dos pais no trabalho desenvolvido pelos filhos em contexto familiar?

Porque podemos sempre melhorar e descobrir novos caminhos para atingir os objetivos, procura-se, aqui, uma forma de continuar a intenção do Ministério da Educação em colocar as TIC na escola e ver de que forma podem os digifólios contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como referência o contexto do Estudo do Meio Social. Esta é a grande questão central deste estudo - qual a importância do digifólio no estudo do Meio Social, no 1º CEB?

Neste sentido, pretendemos avaliar os contributos do digifólio em diferentes vertentes que convergem, no entanto, num só objetivo - melhor aprendizagem. Por um

lado, a vertente, primeira, dos alunos: perceber que influência assume na sua aprendizagem, e como a renovação da prática pedagógica com recurso ao digifólio pode, igualmente, influenciá-la; e, por outro, a vertente dos pais: conhecer as suas opiniões acerca do acompanhamento escolar dos filhos, dos benefícios e estratégias de uma relação mais próxima com a escola e dos contributos do digifólio para esta aproximação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) regulamenta os princípios que regem, entre outros níveis de escolaridade, o EB e define alguns princípios que vão de encontro à proposta deste estudo de investigação. Denota preocupação em criar situações que favoreçam “(...) O progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei n.º 49/2005). É através do Estudo sobre o Meio envolvente e da Sociedade que podemos agir sobre esta questão em particular. Falamos, então, da *Sociedade de Informação*, a qual poderá ser melhor interpretada partindo dos contributos e dos meios acessíveis e práticos como a partilha de informação na rede e as novas tecnologias. Ou seja, a LBSE visa, também, a construção de uma educação social na qual se favoreça o

“espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Lei n.º 49/2005).

Este é, também, um dos objetivos deste estudo, isto é, utilizar o digifólio para a compreensão dos conteúdos do meio social a serem trabalhados no âmbito do programa curricular do Ensino Básico. Estes conteúdos vêm vinculados no programa curricular da disciplina que define objetivos que vão de encontro à essência deste estudo e lhe reconhece importância.

Assim, este estudo identifica-se com alguns dos objetivos gerais do programa curricular de Estudo do Meio, designadamente:

i. “Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e actividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características.” (p. 103.) Neste âmbito pretende-se que os alunos realizem um estudo sobre a sua família numa perspetiva de descoberta do passado e dos seus antepassados;

ii. “Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.” (p.103). Ou seja, procura-se que os alunos estudem o seu Meio envolvente e expressem as suas opiniões sobre a sociedade, sobre as notícias da atualidade, preocupações que denotam, como agiriam se fossem, por exemplo, presidente de Junta, ...;

iii. “Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação,... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas)” (p.103). Neste sentido, pretende-se que o aluno construa o seu digifólio realizando diversas modalidades de pesquisa de informação tais como entrevistas a familiares ou outros;

iv. “Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida.” (p.103). Aqui, os alunos recorrerão ao Computador Magalhães, em específico ao programa *PowerPoint*, para demonstrarem o seu trabalho. O qual deverá integrar diferentes formatos de informação: texto, fotografia, vídeo e som, de forma a tirar proveito das suas potencialidades na realização de trabalho mais completo e significativo do ponto de vista da aprendizagem.

De acordo com os conteúdos do programa de Estudo do Meio, este estudo de investigação irá ao encontro de dois blocos distintos a serem explorados. O bloco 2 – “À descoberta dos outros e das instituições” – preocupação em conhecer o “Passado do Meio Local”, através da recolha de informação sobre a história/passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações...). E, também, o bloco 6 – “À descoberta das inter-relações entre Natureza e Sociedade”. Os alunos deverão observar, pesquisar e recolher dados relativos às principais atividades produtivas do Meio Local onde vivem. Assim, todos estes conteúdos estão em relação com o presente estudo no sentido em que a nossa sociedade funciona em torno das TIC e trabalhar o estudo do Meio Social através de digifólios, a partir de um destes recursos (computador), pode aproximar mais os alunos da realidade, incentivá-los a explorar o seu Meio.

As metas de aprendizagem relativas à disciplina de Estudo do Meio, definidas para o 1º CEB, vincam, igualmente, estas questões que serão trabalhadas ao longo do presente

estudo. Assim, espera-se que o digifólio venha contribuir para que o aluno atinja no final deste ciclo, as seguintes metas:

- “Meta Final 13) - O aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu.”
- “Meta Final 18) - O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado.”
- “Meta Final 19) - O aluno estrutura, comunica e debate conhecimentos sobre o meio natural e social, utilizando as TIC como recurso.”

Paralelamente, as novas orientações curriculares para o EB, estabelecidas pelo decreto-Lei nº 6/2001, atribuem às TIC uma importância acrescida neste nível de ensino que se suporta no carácter interdisciplinar da sua utilização. Neste sentido, as TIC, não constituindo uma área disciplinar, podem e devem ser utilizadas para o desenvolvimento das demais, nomeadamente Estudo do meio, Matemática, Língua Portuguesa ou Expressões.

Outra vertente desta investigação prende-se com a relação que deve existir entre escola, alunos e família. Tendo em conta esta perspetiva tripla considera-se que “a Escola tem de abrir-se, tem de solicitar, tem de envolver os Pais, tem de ser apelativa e tem de deixar-se também interpelar.” (Avelino, 2005, p. 74). Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve procurar estabelecer um conjunto de relações transversais entre Família – Localidade - Aluno, tendo como centro a Escola. É através do contacto com o Meio, com os conhecimentos adquiridos na escola e no prolongamento e aprofundamento, por vezes, do estudo destes conhecimentos em casa, que os alunos constroem a sua aprendizagem. Esta relação recíproca entre os diferentes intervenientes garante, assim, uma aprendizagem contínua e solidificada.

Por conseguinte, procura-se trabalhar no sentido de uma educação social onde os alunos constroem o seu próprio conhecimento, criando um digifólio muito pessoal, representativo dos conhecimentos/ conteúdos que foram sendo alcançados e explorados ao longo da sua realização. Desta forma, este estudo de investigação pretende promover, através do digifólio, o desenvolvimento social dos alunos com a correspondente capacidade de raciocínio, memória, observação, espírito crítico e sentido social/moral.

### 3.3. Revisão da literatura

#### 3.3.1. As Tecnologias e a Educação

##### 3.3.1.1. Importância das Tecnologias na Sociedade e no Ensino

“É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de Setembro de 2007).

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) transformou o modo de vida da sociedade. As TIC assumiram um papel preponderante no quotidiano da população, em geral, através da disseminação de várias tecnologias, serviços, ferramentas ou comunidades on-line. Segundo Sousa (2001) definem-se como um “conjunto de conhecimentos refletidos quer em conhecimentos e equipamentos, quer na sua criação e utilização ao nível pessoal, educacional e empresarial.” (Sousa, 2001 como citado em Correia, 2004). Deram nome a uma nova geração – *geração digital* – onde se torna cada vez mais fácil, simples e rápido acessar à informação e adquirir conhecimentos, comunicar e produzir conteúdos. Dinamizaram a forma de intervenção e atividade das pessoas; proporcionaram novas oportunidades de interação, de aprendizagem e de partilha de conhecimento com os outros; e possibilitaram, também, a aquisição de conhecimentos em diversas áreas e práticas conjuntas (Viana, 2009). No mundo atual, o conhecimento científico e a inovação tecnológica constituem os fatores de maior relevância na promoção do desenvolvimento das nações (Amaral, Magalhães & Santos, 2006). Arends (2008) prevê que de entre os desafios do ensino para o século XXI, “as enormes alterações que ocorrem na forma como a informação é armazenada e acedida com os computadores e tecnologias digitais irão certamente alterar muitos dos aspetos da educação.” (p. 7).

Por conseguinte, a necessidade de a escola “não se deixar ultrapassar” e pedalar para acompanhar as alterações sociais e tecnológicas é evidente (Silva, 2004, p. 36). Diogo e Silva (2011) consideram, aliás, que a educação é uma das “áreas chave” no âmbito do desenvolvimento da sociedade da informação evidenciando as “crenças positivas” do



seu impacto na sociedade. Em Portugal, os sistemas de ensino têm procurado absorver estas tendências tecnológicas. O Ministério da Educação e Ciência (2012), sublinha a importância da “Utilização das tecnologias da informação e comunicação nas diversas componentes curriculares;” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). A escola vê-se obrigada a repensar as formas de ensino-aprendizagem com o intuito de preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais desafiadora, competitiva e global onde o domínio das novas tecnologias é essencial para estar ligado em rede e permanecer atualizado.

A utilização das TIC dentro da sala de aula depende necessariamente das opções metodológicas do professor. No entanto, são, também, os próprios alunos que, em resultado do contacto com a sociedade digital, recorrem às tecnologias nas suas atividades escolares para produzirem documentos, realizarem pesquisas por iniciativa própria ou outras sugeridas pelo professor, utilizando diversas aplicações ou programas informáticos como o *PowerPoint*, para fazer uma apresentação, ou o *sketchpad* para explorar a geometria dinâmica (Alves & Gomes, 2007). Arends (2008) destaca um estudo da Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT) onde se concluiu que “os alunos das aulas em que as tecnologias são largamente utilizadas trabalhavam mais vezes em conjunto e, conseqüentemente, tinham mais interesse na escola. (...) excediam as expectativas (...) e muitas vezes escolhiam explorar tópicos e projetos durante o seu tempo livre.” (p. 145).

Para os alunos nascidos nesta era digital – “digital natives” (Prensky, 2001, p. 1) – as tecnologias apresentam-se de forma natural e familiar, como algo implícito nas suas vidas. Hoje, qualquer ferramenta digital é, de imediato, explorada com recurso ao *Touch*, desde idades muito tenras, decorrentes das mais recentes inovações tecnológicas. Pelo contrário, para os adultos, não nascidos nesta era tecnológica – “digital immigrants” (Prensky, 2001, p. 2) – o contacto com estas novas ferramentas implica um maior esforço para compreender e lidar com as mesmas no seu quotidiano. Ao longo deste processo de exploração das TIC em contexto escolar, o computador tornou-se o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes representando um recurso que, em combinação com a ligação à Internet, constitui “o mais poderoso instrumento tecnológico que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos, e a capacidade de estar ligado em rede em qualquer âmbito da atividade humana” (Castells, 2004 como citado em Alves, 2007, p. 21). Na realidade, a internet deixou de servir exclusivamente a procura de informação

apresentando-se, hoje, como um meio onde a comunicação é vista de uma forma mais social e participativa. O computador, as TIC, a Internet e a Web fazem parte do quotidiano da maioria da população e a escola não pode ficar à margem desta realidade (Santos, 2012, p. 72). Brickman e Taylor (1991) afirmam que se abandonou a ideia de que “o mundo dos computadores seja uma versão abstrata do “mundo real”, distante do estilo de raciocínio das crianças. Hoje, encaramo-lo como um mundo *diferente*, com as suas próprias oportunidades de aprendizagem.” (p. 176). A presença das TIC na escola é amplamente defendida, no entanto, outros autores chamam à atenção para a forma como essa integração é feita. Não basta colocarmos ao dispor dos alunos um computador com acesso à internet para que os resultados da sua aprendizagem se tornem significativos (Diogo & Silva, 2011; Miranda, 2007; Amante, 2007). Segundo Justino (2010), “É pela educação que se chega à tecnologia e não o contrário.” (p. 84). As tecnologias podem funcionar como um recurso para o processo de aprendizagem mas apenas quando envolvem a capacidade cognitiva dos alunos, quando os obrigam a refletir sobre o seu trabalho.

“Muito mais do que aprender a fazer, as aprendizagens têm de orientar-se para o aprender a pensar. Este é o grande desafio de quem não quer ficar pela «Sociedade da informação» e quer entrar decisivamente na «Sociedade do conhecimento».”

(Justino, 2010, p.84)

Esta perspetiva é, igualmente, partilhada por Papert (1997), que afirma que “a contribuição real dos meios de comunicação digitais para a educação é a flexibilidade que pode permitir a cada indivíduo para encontrar trajectos pessoais para aprender” (p. 39).

A influência mais ou menos positiva das TIC tem que ver com o objetivo e o uso consciente que lhe é dado pelos seus utilizadores. Neste sentido, Miranda (2007) atenta que os efeitos positivos decorrentes da utilização das TIC em contexto escolar apenas se verificam quando os professores “se empenham de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias.” (p. 44).

Na verdade, temos de reconhecer o potencial que as TIC podem assumir na escola sem esquecer, contudo, a finalidade primeira do processo de aprendizagem. As TIC não devem representar uma finalidade em si mesmas, devem antes ser utilizadas como

ferramenta auxiliar no processo cognitivo (Rosini, 2003). Por conseguinte, Miranda (2007) faz referência aos modos como as TIC devem ser usadas no trabalho com os alunos. Nomeadamente como “a) novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projectos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo.” (pp. 44-45). As TIC são encaradas, desta forma, como uma ferramenta pedagógica que vem dinamizar o trabalho dos alunos em sala de aula.

### 3.3.1.2. As TIC no Ensino Básico

Desde o século passado que a generalidade dos países da EU apostaram em diversos investimentos para a colocação das TIC na escola. Em Portugal, os primeiros passos nesta integração surgiram em 1985 com a iniciativa do projeto “Minerva”. Sucederam-lhe os programas “Nónio – Século XXI” (1996), “Uarte<sup>2</sup> – Internet na Escola” (1997), “Edutic”<sup>3</sup> e “CRIE”<sup>4</sup> (2005). Veio sendo traçado um caminho cada vez mais amplo e ambicioso para a integração das TIC na Escola com o intuito de *ligar Portugal*. Alguns autores defendem, inclusivamente, a integração das TIC no 1º CEB de uma forma sólida, isto é, criando “uma disciplina TIC”. Sem esquecer, contudo, a importância do seu uso transversal e interdisciplinar (Silva, 2004, p. 36). Defendem, por isso, que a disciplina de TIC deve ter um currículo específico propício ao desenvolvimento de competências base direccionadas para a interação com o computador e as suas potencialidades.

Em 2007, foi aprovado, pelo XVII Governo Constitucional, o Programa Tecnológico de Educação, considerado o maior programa de modernização tecnológica das escolas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de setembro de 2007). A figura 5 apresenta as estratégias e objetivos delineados para este programa.

O PTE desenvolveu um esforço ímpar na infra-estruturação tecnológica das escolas e no reforço das competências TIC de alunos e docentes. Este programa cumpriu o objetivo de colocar Portugal num lugar de destaque entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010 na construção de uma sociedade da informação inclusiva.

<sup>2</sup> UARTE: Unidade de Apoio à Rede Telemática nas Escolas (1997).

<sup>3</sup> EDUTIC: Educação para as Tecnologias da Informação e Comunicação (2005).

<sup>4</sup> CRIE: Computadores, Redes e Internet na Escola (2005).

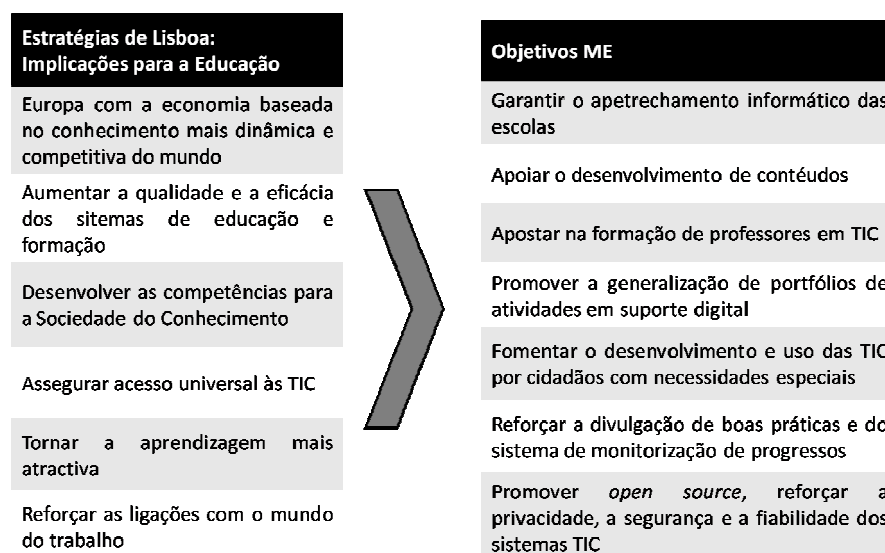


Figura 5 – Estratégias e objetivos do PTE

Das estratégias e objetivos apresentados, destacamos a importância de *Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação*; o desenvolvimento de *competências para a Sociedade do Conhecimento*; o *acesso universal às TIC*, procurando combater a info-exclusão e esbatendo desigualdades sociais; uma *aprendizagem mais atrativa*, motivando ainda mais os alunos para a aprendizagem e para a descoberta; *Promover a generalização de portfólios de atividades em suporte digital*, o qual nos propusemos desenvolver neste estudo; e *Apostar na formação de professores em TIC* por forma a que sejam introduzidas e utilizadas em sala de aula e impulsionadoras de novas metodologias.

O projeto e-escolinha foi um dos exemplos que integrou o PTE, direcionado para os alunos do 1º CEB, do 1º ao 4º ano de escolaridade. Apresentou-se como um projeto inovador com o cobro de antecipar, para milhares de crianças, o acesso às tecnologias da informação e permitiu a aquisição de um computador portátil com ligação facultativa à banda larga para cada criança. Aproveitando os recursos e competências fornecidos por este programa, algumas escolas oferecem 3 horas semanais destinadas às aulas de TIC, que decorrem no período destinado às Atividades Extras Curriculares (AEC'S).

Tomando consciência das inúmeras iniciativas e programas desenvolvidos neste âmbito, torna-se clara a crescente importância atribuída às TIC na Escola, nos diferentes níveis de ensino. Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de Setembro de 2007, salienta-se que “o desenvolvimento de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a sua integração *transversal* nos processos de ensino e de aprendizagem

tornam-se objetivos incontornáveis dos sistemas de ensino.”. Neste sentido, é essencial perceber de que forma as TIC são integradas no contexto escolar, que mudanças trazem à forma como os professores pensam as aulas, como os alunos aprendem e quais as suas potencialidades neste processo de ensino-aprendizagem que se exige, cada vez mais, de qualidade. Uma responsabilidade acrescida da escola dado que “a qualidade das aquisições realizadas no 1º ciclo do Ensino Básico marca profundamente os percursos escolares” (Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 8/2008 de 24 de novembro de 2008).

Estas mudanças na escola e a crescente exigência da sociedade moderna obrigam, naturalmente, o professor a refletir sobre o seu ato pedagógico e as suas estratégias em sala de aula, isto é, sobre o seu perfil. De acordo com Fazendeiro (1998), esse perfil “para além dos conhecimentos, abrange um conjunto de *skills*, de competências e atitudes que têm de ser potenciados e desenvolvidos para que o professor se transforme cada vez mais num “facilitador” e não tanto num transmissor de conhecimento.” (1998, p. 25). Ao professor não cabe o papel de personagem principal no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos têm, hoje, um papel mais ativo e maior liberdade na construção da sua “auto-aprendizagem” (Sá-Chaves, 2005, p.169). São, também, eles responsáveis pelo seu processo de construção de conhecimento. Falamos, então, da perspetiva construtivista onde, “(...) a aprendizagem é uma atividade cultural e social, (...) o conhecimento é algo pessoal e (...) os alunos constroem significados através da interação com os outros.” (Arends, 2008, p.12).

O papel do professor passou a ser, essencialmente, de “orientador”, apoiando e incentivando os alunos a caminharem pelos seus próprios pés e ajudando-os a construírem significados e atribuírem sentido àquilo que aprendem. É preciso ajudar os alunos a pensar, a refletir sobre o que os rodeia e a interessá-los pelos outros (Arends, 2008). Afinal, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire).

Não obstante, continua a ser do professor a responsabilidade pela condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Arends (2008), atenta que o professor do século XXI tem hoje novos desafios (figura 6):

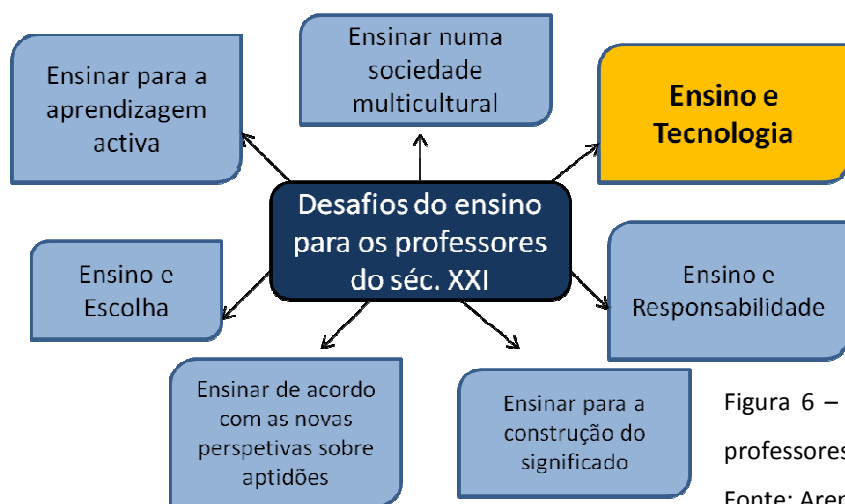


Figura 6 – Desafios do ensino para os professores do século XXI.

Fonte: Arends, 2008.

As escolas de hoje devem estar preparadas com diferentes estratégias e metodologias que lhes permitam incluir, como nunca, a enorme diversidade cultural, social e tecnológica que a sociedade atual comporta e saber dar resposta a estes desafios.

De entre os diversos desafios destacamos a relação entre *Ensino e tecnologia*. O professor deve, hoje, ser o principal impulsionador da utilização das TIC e, simultaneamente, promover atividades de carácter pedagógico diversificadas que propiciem a aquisição de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes (Dias & Oliveira, 2009). Pois, existe entre a pedagogia global e a pedagogia das TIC uma “grande afinidade” no sentido em que ambas usam “abordagens construtivistas e múltiplos e diversos pontos de vista sobre problemas e acontecimentos.” (Freitas & Solé, 2003, p. 384). Aliás, o estudo *Ernist*<sup>5</sup> – ICT School Portraits (European Schoolnet, 2004) conclui que as TIC tiveram uma forte influência na mudança para a utilização de abordagens construtivistas do processo de ensino. Facilitando, de acordo com o *Norwegian PILOT Study* (European Schoolnet, 2006), a tarefa do professor no ajustamento a esta teoria construtivista.

As TIC surgem como uma ferramenta que permite a “reinterpretação” e a “readaptação” dos professores quer ao nível das aprendizagens, das práticas pedagógicas como da organização escolar (Osório & Puga, 2007, p. 34). Neste âmbito, a utilização das TIC vem reformular as práticas pedagógicas tradicionais do professores permitindo-lhes modificar a forma como habitualmente ensinam e, também, o modo como os alunos

<sup>5</sup>ERNIST - European Research Network for ICT in Schools of Tomorrow

aprendem (Miranda, 2007, p.42). Graça Sousa, professora do 1º ciclo, no trabalho com uma turma de 1º ano afirma que o computador Magalhães está a ser “(...) uma boa ferramenta para **diversificar as estratégias de trabalho.**” (Boletim dos Professores, 2009, p. 2). Os professores têm a possibilidade de criar situações de aprendizagem mais criativas, motivadoras e significativas para os alunos (Coelho, *et al.*, 2011). Para além de facilitar a tarefa de planificação e gestão, no que respeita ao menor tempo dispendido para estas funções com o auxílio das TIC, e possibilitar a partilha com outros professores (Barbosa, 2009, p. 49). Dias e Oliveira, (2009), notam que cada dia que passa se torna necessário utilizar e usufruir das potencialidades das TIC para fornecer diferentes formas de informação (vídeo, som, imagem,...). “O professor que decidir passar ao lado desta evidência e que permaneça no registo tradicional (...) de fonte única de transmissão oral de conhecimentos, perde a batalha” (Nóvoa, 1991 como citado em Damasceno, 2012, p. 14). Esta ideia é, também, partilhada por Santos (2012) e Carvalho (2009) no sentido de que as tecnologias por si só não constroem o conhecimento, mas devem constituir um motivo para as mudanças qualitativas das práticas pedagógicas em resultado da posição crítica e reflexiva face às práticas tradicionais. Esta situação acarreta aos professores “competências básicas, para que possam utilizar o poder dos computadores e tecnologias semelhantes em prol de um ensino eficaz” (Arends, 2008, p. 18). A proximidade existente entre as TIC e os alunos desta faixa etária (8-9 anos), quer em contexto escolar quer fora dele, diz muito relativamente à aceitação e utilização das mesmas pelos alunos. Estes recursos despertam bastante o interesse dos mesmos constituindo um forte fator de motivação para a aprendizagem. Como afirma Silva (1998) “A tecnologia tem a capacidade de estimular diferentes atividades de aprendizagem por parte dos alunos.” (p. 134). É importante que a atividade desenvolvida em sala de aula ou fora dela não se torne uma rotina. O relatório do Conselho Nacional de Educação (2012) vem confirmar esta necessidade apontando os seguintes elementos como essenciais à aprendizagem:

“os conteúdos programáticos, a metodologia pedagógica (tempos de exposição, leitura, exercício, debate, projetos), a escolha e uso do manual escolar, a seleção e **utilização de tecnologias**<sup>6</sup> e materiais didáticos, o recurso a outros espaços escolares (bibliotecas, laboratórios, etc.), realização de visitas de estudo, entre outros.” (P.234).

---

<sup>6</sup> O negrito corresponde a sublinhados nossos

Neste sentido, atividades diferenciadas e com recurso às TIC despertam mais o interesse dos alunos para a aprendizagem e mantêm-nos mais envolvidos nas tarefas (European Schoolnet, 2006). Brickman e Taylor (1991) afirmam que “as crianças aprendem melhor quando estão interessadas” e o mesmo se aplica a todos os alunos dos diferentes níveis de escolaridade (p. 38). De acordo com Arends (2008),

“O trabalho através de textos aplicativos, a interação com simulações informáticas ou a criação de sítios da Web constituem desafios interessantes para os alunos, que os ajudam a manter a atividade mental necessária para processar e aprender informação e ideias com significado.” (p. 145).

Estas situações levam a que os próprios alunos tomem a iniciativa de realização de trabalhos utilizando o computador e a internet como recursos para a sua elaboração e exposição. Professores, do ensino primário, em outros países, observam este fenómeno. Robert Howell, da escola primária de Dodson, em Tennessee, verifica que “The students don’t get tired of working on the computer. They actually ask for things to do. In all of my years of teaching, I never had anyone ask for another ditto.” É evidente a influência que a sociedade digital tem nos alunos desta faixa etária. Esta situação desenvolve nos alunos “competências de mais autonomia para aprender de um modo singular, participado, consciente e partilhado.” (Sá-Chaves, 2005, p. 8). E, simultaneamente, demonstra o clima relacional, afetivo e emocional que se vive em sala de aula. Condição indispensável, segundo Morgado (2004) para um processo de ensino e de aprendizagem eficaz e de qualidade. O mesmo autor afirma que “o afeto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos.” (p. 97). Assim, as aprendizagens serão mais facilmente assimiladas se despertarem o interesse dos alunos, se os fizerem parar para ouvir e pensar. Só com alunos motivados e dispostos a aprender é que o professor poderá exercer o seu papel na sua plenitude e satisfação porque “Os professores lideram os seus alunos planeando, **motivando**<sup>7</sup> e facilitando a aprendizagem.” (Arends, 2008, p.24).

As TIC vêm, assim, promover “a interatividade que potencia outro tipo de relação muito mais ativa em que o conhecimento deixa de ser adquirido somente numa posição neutra e passa a ser adquirido de uma forma muito viva.” (Fazendeiro, 1998, p. 25). Simultaneamente, como afirma Robert Tierney, professor da Ohio state university, nos E.U.A., em um artigo sobre os 10 anos da Apple Classrooms of Tomorrow reseach (1995), “What we observed

---

<sup>7</sup> O Negrito corresponde a sublinhado nosso



was the reality that multimedia and multiple layers of information helped students more thoroughly and more dynamically explore ideas”. No Reino Unido, o estudo “The ICT Impact Report - A review of studies of ICT impact on schools in Europe” (2006), referenciado anteriormente, vem também demonstrar que o impacto que as TIC têm em ambiente escolar é bastante positivo, sobretudo em alunos do EB. Na mesma obra destaca-se que “multimedia and interactive content on interactive whiteboards is engaging and motivating, particularly for primary pupils, and that students pay more attention during lessons thanks to the stimulating nature of the presentation.” (p.30). Note-se, portanto, que a utilização geral das TIC vem dinamizar todo o processo de ensino e de aprendizagem contribuindo para a melhoria das práticas existentes e assumindo um carácter inovador que promove uma mudança mais visível nas práticas educativas. Neste sentido, os professores devem sistematizar a utilização das TIC em ambiente escolar por forma a tirarem partido do envolvimento ativo dos alunos na construção do seu conhecimento, assente no desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade (Barbosa, 2009).

De acordo com Diogo e Silva (2011), num estudo em escolas portuguesas, o computador Magalhães destacou-se do restante material didático sendo usado pelos alunos em casa e por iniciativa própria. Relativamente à utilização da internet Almeida *et al.* (2008) chegaram, também, à conclusão de que, apesar do esforço desenvolvido, há uma maior utilização da mesma em contexto familiar quando comparada com a sua utilização na escola e em sala de aula. Por conseguinte, o não contacto com esta ferramenta implica necessariamente o afastamento da realidade social onde se está inserido e a perda de contacto com a sociedade. Local onde, nunca como hoje, é necessário participar ativamente na busca de objetivos pessoais e sociais.

Por outro lado, e tendo em conta a crescente necessidade de saber dominar esta que é uma ferramenta essencial no dia a dia, a utilização do computador traz aos alunos a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades informáticas. O PTE permitiu que cada criança do 1º CEB adquirisse um computador portátil – Computador Magalhães – mas nem todas as escolas do EB criaram situações e projetos que envolvessem a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. De que serviu, então, este programa tecnológico!? Assim, em escolas onde as aulas de TIC não integram as AEC’S mas onde o professor faz uso desta ferramenta em sala de aula, é igualmente importante para

desenvolver novas competências nos alunos - “competências de literacia de tecnologias de informação e tecnologia e de como utilizar os media digitais.” (Alves & Gomes, 2010, p.9).

As potencialidades vindas da utilização das ferramentas digitais em comparação com as práticas e recursos tradicionais permitem a realização de um trabalho mais completo em todas as suas vertentes. A introdução de imagem, de som e de vídeo na elaboração e exposição de um trabalho dos alunos marca consideravelmente a diferença. Neste âmbito, a comparação que se pode fazer entre a realização de um trabalho no caderno diário e um trabalho no computador é clara. Com o auxílio desta ferramenta associada à internet, os alunos têm acesso a uma maior variedade de informação e maior liberdade para desenvolverem um trabalho criativo e inovador. Esta situação conduz, simultaneamente, os alunos a desenvolverem a sua capacidade de processamento da informação e a produção de conhecimentos. Facto, este, que assume ainda mais importância neste nível de ensino (Castells, 2007, p. 319).

Simultaneamente, o ERNIST - *ICT School Portraits* (European Schoolnet, 2004) conclui que, para além do fator motivacional, criativo e potenciador de aprendizagem, as TIC desempenham, igualmente, “a catalyst for reflection” (p. 30). Este deve ser, simultaneamente, um dos objetivos da utilização das TIC em contexto escolar.

Silva (2004) agrupa os objectivos da utilização das TIC no 1º CEB em três grandes domínios: “aprender a utilizar o processador de texto e a folha de Cálculo”; “aprender a pesquisar informação num CD-ROM e na Internet” e “utilizar as TIC para reforçar os conhecimentos noutras áreas” (2004, p. 30).

Por conseguinte, um grupo desenvolveu um protótipo daquilo que apresentam como a *Sala de aula do século XXI*, pensando, naturalmente, a integração das TIC neste espaço.



Fonte: [http://WWW.mymagalhaes.com/Infografic/infographic\\_pt.pdf](http://WWW.mymagalhaes.com/Infografic/infographic_pt.pdf)

Figura 7 – Sala de aula do século XXI

Esta proposta de sala de aula apresenta uma abordagem holística à integração das TIC visando uma utilização mais eficiente dos recursos disponíveis.

Destacam-se os seguintes recursos que a constituem:

1. Quadro interativo	4. Móveis da sala de aula	7. Software educativo
2. Router/ AP sem fios	5. Computador portátil do professor	8. MOW – Magellans – on - Wheels
3. Computador portátil do aluno	6. Servidor da escola/ servidor da sala de aula	

Esta sala é o exemplo da evolução da sociedade e do próprio conceito de escola enquanto infra-estrutura e local onde se promove a construção do conhecimento.

Note-se, por outro lado, que a sala de aula apresentada privilegia a disposição das mesas de trabalho em grupos. Esta forma de pensar a organização em sala de aula torna perceptíveis as opções metodológicas definidas pelo professor. Esta organização pode ser interpretada de acordo com a pedagogia construtivista, referida anteriormente, promovendo-se um trabalho mais autónomo, levado a cabo pelos alunos, que se torna possível pela utilização das TIC neste contexto, em especial do computador e do acesso à internet. Por outro lado, constata-se que o computador é o único material presente na mesa de trabalho. O mesmo quererá dizer que, de facto, esta nova ferramenta poderá vir a substituir os tradicionais modos de estar e aprender em sala de aula. Abandonam-se os cadernos diários e os lápis e dando-se espaço a uma nova grafia – digital.

Como afirma Castells (2007) hoje “necessitamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autónoma.” (p. 320). Santos (2012) acrescenta que “Computadores e escola surgem hoje como parceiros, tendo-se, os primeiros, tornado ferramentas indispensáveis no quotidiano de professores e alunos, alterando o processo de ensinar e de aprender e trazendo consigo novas formas de comunicar e de adquirir informação.” (p. 1). Este é o caminho da nova escola. A escola integrada na sociedade e preocupada em preparar os alunos para o mundo demarcadamente mais tecnológico e de combate ao novo analfabetismo – digital (Coelho *et al.*, 2012; Marques, 1998) e à info-exclusão (Castells, 2007). Afinal,

“A sociedade da informação é uma sociedade para todos. (...) Há barreiras a transpor, oportunidades a explorar e benefícios a colher. O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Por isso, não é legítimo abandonar os mais desprotegidos e deixar criar uma classe de info-excluídos. É imprescindível promover o

acesso universal à info-alfabetização e à info-competência.” (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997, p. 9).

Em síntese, “Melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar partido dessa tecnologia, por pô-la ao serviço de um projecto educativo renovado em que para além do que se aprende, se aprende a aprender.” (Amante, 2007, p. 60). Mais recentemente, apresenta-se como exemplo desta integração o *E-learning* (eletronic learning) que tem ganhado expressão em diversos níveis de escolaridade desde o 1º CEB. Corresponde a um modelo de ensino não presencial, onde a falta de presença física por parte do aluno pode ser compensada com recurso às novas tecnologias para acesso a conteúdos disponibilizados online nas plataformas da instituição de ensino. Desta forma o acesso ao conhecimento está disponível a qualquer hora, a partir de qualquer lugar desde que seja garantido o acesso à internet. Trata-se de um “processo pelo qual, o aluno aprende através de conteúdos colocados no computador e/ou Internet e em que o professor, se existir, está à distância utilizando a Internet como meio de comunicação (síncrono ou assíncrono), podendo existir sessões presenciais intermédias.” (Leal & Amaral, 2003, p. 4). A sua utilização nas escolas tem sido valorizada e largamente promovida. Etherington (2008), da *University of de Notre Dame*, num artigo do *Australian Journal of Teacher Education*, refere que “E-learning is immediately embraced by almost every educational institution as a positive step towards improving performance, learning, speed, flexibility, versatility, interactivity and ultimately enabling learners to be more autonomous.” (2008, p. 30). Mais uma vez se reforça, aqui, a importância das TIC no processo de aprendizagem dos alunos de forma construtiva e heurística.

### **3.3.2. A utilização do digifólio no processo de aprendizagem dos alunos e na aproximação entre Escola e Família.**

#### **3.3.2.1. Portefólio na Escola**

O conceito de *portefólio* surge a partir do verbo latino *portare* (transportar) e do substantivo *foglio* (folha). Traduzido à letra como um “porta folhas”, constitui um instrumento utilizado nas mais diversas áreas e com diferentes finalidades. Pode, hoje,

ser visto como forma de divulgação, promoção e marketing de um produto ou como recurso para a procura de emprego, relativos aos campos profissionais em geral. Este conceito foi, também, sendo integrado no contexto educacional com diferentes fins. Nomeadamente, como estratégia de promoção de aprendizagens, registo de desenvolvimento pessoal e/ou profissional, instrumento de avaliação de alunos ou desempenho profissional dos professores, entre outras (Alves & Gomes, 2010). Ou seja, o portefólio, não é, nem pode ser visto apenas como um arquivo/depósito de trabalhos (Sá-Chaves, 2005). Sá-Chaves (2000) vê a utilização dos portefólios na escola como uma “estratégia” para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, na busca de uma melhor compreensão e qualidade do sistema de ensino. As interpretações que podem ser feitas relativamente às finalidades do portefólio variam. Para Alves e Gomes (2007), em educação, os portefólios são geralmente utilizados como “instrumento de avaliação dos alunos, como estratégia de desenvolvimento e aprendizagem, ou ainda, no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente como atividade reflexiva da prática pedagógica.” (p.1036). No contexto escolar de ensino-aprendizagem, o portefólio do aluno comporta a seleção de trabalhos desenvolvidos pelo mesmo, ao longo de um determinado intervalo de tempo, assim como as suas reflexões sobre cada trabalho selecionado. Estes devem ser significativos da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno nos diferentes níveis: cognitivo, metacognitivo, afetivo e moral (Barret, 2005; Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994); Sá-Chaves, 2005; Santos, 2006).

Gomes (2006) mostra, ainda, outro aspeto relevante a constar do portefólio:

“(…) deve ser revelador quer da dimensão “produtos”, quer da dimensão “processos”, (...) ao incluir elementos do percurso de aprendizagem dos alunos, ao revelar as suas reflexões, o seu percurso em termos de capacidade de pesquisa, selecção, análise, síntese, autonomia, etc. é também um elemento frequentemente revelador de um percurso de desenvolvimento pessoal (...) e representar as diferentes experiências de aprendizagens vividas pelos alunos.” (p. 296).

Neste sentido, o portefólio deve representar os momentos significativos da aprendizagem do aluno e não necessariamente os melhores que realizou. Para Paulson e Meyer (1991) o portefólio é visto como:

(...) Um laboratório onde os estudantes constroem significados a partir da experiência acumulada (...) Um portefólio conta uma história. É a história do conhecimento. Conhecimentos das coisas... Conhecimento de si próprio... Conhecer uma audiência... Portefólios são as histórias dos estudantes, do que eles sabem, (...). Um portefólio é a opinião baseada em factos... Os estudantes provam o que sabem com exemplos do seu trabalho. (p. 2).

Nós partilhamos, igualmente, desta perspetiva uma vez que o portefólio funcionará, simultaneamente, como um registo daquelas que são as evidências da aprendizagem do aluno e constituirá um recurso para uma memória futura. Torna-se algo pessoal onde o aluno *cria* um diálogo consigo próprio, organizando o seu pensamento e a sua aprendizagem. Assim, este instrumento não tem um fim em si mesmo. Constitui, antes, um processo que ajuda a desenvolver a aprendizagem (Klenowski, 2002). As várias interpretações que o portefólio pode tomar na área da educação levaram alguns autores, tais como Sá-Chaves ou Barret, a caracterizá-lo em diferentes categorias. As mais consensuais referem-se ao portefólio como “Portefólio de aprendizagem”, “Portefólio de apresentação” ou “Portefólio de avaliação”. Neste estudo referimo-nos ao “portefólio de aprendizagem” na medida em que inclui as produções dos alunos que constituem evidências das aprendizagens desenvolvidas e, simultaneamente, constitui uma estratégia de construção de novos significados (Sá-Chaves, 2005). Por outro lado, o digifólio pode também ser interpretado e utilizado como “portefólio de avaliação” já que permite ao professor avaliar o trabalho desenvolvido, quer na dimensão “produto” como na dimensão “processo”. Os diferentes meios e as diversas funcionalidades onde este instrumento é utilizado vêm mostrando a mais valia que constituem para a escola e para os seus atores principais - os alunos.

### **3.3.2.2. Portefólio VS Portefólio Digital (Digifólio)**

Por força da influência das TIC na sociedade, o portefólio foi sendo repensado à luz das novas competências exigidas no contexto em que vivemos. Este fenómeno tem levado ao aparecimento de experiências e práticas em que se associam estes dois elementos: Portefólio e TIC. Renasce, assim, um novo conceito de portefólio – portefólio digital. Por conseguinte, podemos considerá-lo como o portefólio dos tempos modernos,

adaptado a este novo contexto – o digital. Esta adaptação implica novos contextos, novos recursos e novos desafios a que a educação não pode ficar indiferente (Marques & Reis, 2009). O portefólio digital distingue-se do tradicional, em formato de papel, no sentido em que utiliza uma ferramenta informática como recurso e, por esta razão, traz consigo uma nova forma de o concretizar. Permite “a integração de diferentes materiais e ferramentas, tais como **texto, figuras, gráficos, áudio e vídeo**, facilitando a **consulta e edição**, permitindo ao seu autor uma **construção e avaliação permanente** (...)” (Alves, Dias & Oliveira, 2012, p. 405). Por outro lado, “a **portabilidade** que permitem e, em muitos casos, a **interoperabilidade** dos sistemas que os suportam” tornam mais fáceis as questões de **transporte e armazenamento** da informação (Marques & Reis, 2009, p. 60). Permitindo-lhe uma enorme **longevidade** e constituindo uma **memória futura**. A tarefa de **revisão, alteração e modificação** dos portefólios torna-se, igualmente mais **fácil e rápida**. Contudo, e como salientam Gomes e Alves (2010), estas alterações não se traduzem apenas numa “atualização” ou versão tecnologicamente enriquecida comparativamente com o portefólio tradicional. Os mesmos autores consideram, ainda, que a par das transformações mencionadas anteriormente, o portefólio digital:

“permite um acesso simultâneo por **professores, alunos e famílias**, facilitam e criam condições para um **feedback** por parte do professor e (...) permitem formas multimodais de representação dos conhecimentos e produções dos alunos tornando-se **mais ricos e mais consentâneos** com diferentes estilos de aprendizagem e indo de encontro ao conceito de “**inteligências múltiplas**”(...)” (pp. 8-9).

Na elaboração de trabalhos, o portefólio digital oferece outro tipo de vantagens nomeadamente o **trabalho colaborativo** e simultâneo entre alunos, mesmo entre distâncias; a **partilha** de informação; a colocação de referências de forma rápida e eficaz com a utilização de **links**; e o trabalho, neste formato, **difficilmente** se perde ou danifica. Para além destes aspetos, o portefólio digital promove o desenvolvimento de **competências informáticas**, permite um **acesso constante** em qualquer hora e lugar; constitui um trabalho sobre o qual o **aluno** tem domínio – não é mais o professor a organizar o portefólio; o aluno estabelece uma relação de maior **proximidade** com a sua

aprendizagem; permite ao aluno ter voz e **expressar sentimentos e emoções**; e foi desenhado para promover a **reflexão**<sup>8</sup> (Ministro da Educação de Nova Zelândia, 2011).

Neste sentido, abrem-se, também, portas para o desenvolvimento de um trabalho autónomo pelos alunos, já aqui referenciado, no quadro de uma metodologia construtivista e amplamente defendida nos dias de hoje. O portefólio passou a ser uma ferramenta que dinamiza e estimula o processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, esta ferramenta permite desenvolver uma aprendizagem mais autêntica e de interligação com outras áreas do saber. O mesmo será dizer, “a atribuição de um novo significado à interdisciplinaridade”. (Marques & Reis, 2009, p. 60). Desta forma, os alunos ao realizarem um trabalho relativo à disciplina de Estudo do Meio com recurso a esta ferramenta, estão a desenvolver as suas capacidades digitais que lhes permitirão entender e expressar todo o tipo de mensagens, linguagens e códigos adequados ao mundo social que nos rodeia. Pois não basta ter aulas de TIC para desenvolver algumas competências informáticas. O desafio está em aplicar essas competências na realização de trabalhos onde o aluno aplica os seus conhecimentos a diversos níveis e envolve as diversas áreas de conteúdo. Simultaneamente, os alunos constroem um trabalho mais completo decorrente da diversidade de formatos de informação que pode ser inserida e da maior facilidade e rapidez no acesso à informação. Esta ferramenta, associada à utilização da internet, torna, ainda, possível a facilidade de partilha e de comunicação entre professor e aluno, encurtando as possíveis distâncias. Por outro lado, as mais valias demonstradas para as diferentes áreas de estudo estão visíveis:

“Nos últimos anos o processador de texto desenvolveu potencialidades enormes como os correctores ortográficos, a inserção de figuras ou tabelas e ilustrações, libertando desta forma os alunos para aquilo que é verdadeiramente importante – a produção de ideias permitindo-lhes alterar o texto as vezes necessárias até ao produto final.” (Silva, 2004, p. 27).

Depois de termos referido o conceito de digifólio anteriormente, pretendemos, agora, explicitá-lo. Optamos por dar um novo nome ao conceito de portefólio dada a natureza da sua nova reinterpretação. Assim, batizamo-lo com base na estreita relação entre o portefólio e as TIC. Como o próprio nome indica, o conceito de digifólio evoluiu a

---

<sup>8</sup>O negrito corresponde a sublinhados nossos



partir da noção tradicional de portefólio associado à atual revolução digital. Por conseguinte, a fusão entre ambos os conceitos - *digital* (digi) e *portefólio* (fólio) teve como produto final – digifólio. Tal como nós, alguns autores fizeram esta associação e, por esta razão, este conceito não é novo. Embora, na sua origem tenha surgido como portefólio baseado na Web, o que o diferencia do conceito de digifólio aqui apresentado.

Neste sentido, optamos por construir uma nova noção de digifólio ao qual esta investigação deu vida. Apresenta-se, assim, como uma ferramenta utilizada em contexto escolar que, tirando proveito das potencialidades oferecidas pela sua construção em formato digital e pela colaboração entre diferentes intervenientes, procura, simultaneamente, constituir uma metodologia para a promoção de uma aprendizagem diferenciada e impulsionadora de uma maior motivação, participação e de trabalho autónomo dos alunos, em contexto de sala de aula e fora dela.

Afinal, “The time is right to study the potential of electronic portfolios to engage students in active participation in assessing and managing their own learning.” (Barret, 2005, p. 23). Simultaneamente, este digifólio focará o papel que pode desempenhar na aproximação entre a Escola e a Família e constituirá, igualmente, uma memória futura da formação pessoal e social de cada aluno. Através dele será possível recordarem a percepção que têm hoje da realidade, do meio onde vivem e das “preocupações” sobre o mesmo. Porque ainda hoje dizemos que “Recordar é viver” e a aprendizagem caminha sempre a partir daquilo que fizemos ou dissemos e é isso que faz de nós aquilo que somos hoje. O digifólio contará a história da aprendizagem e da formação pessoal de cada aluno, as suas experiências, as suas dificuldades, as suas motivações, a sua forma de ser, de pensar e de agir. Constituirá, por isso, uma memória social e pessoal futura.

### **3.3.2.3. Digifólio no Ensino Básico**

A utilização de portefólios digitais em Portugal, na área da educação, tem focado a sua atenção em diferentes níveis de ensino, essencialmente a partir do 3º ciclo. De modo que a sua história no EB está, ainda, no início. Constitui, no entanto, uma preocupação crescente. O Ministério da Educação (ME) estabeleceu, de entre outros, o objetivo de “promover a generalização dos portefólios de atividade em suporte digital” no ensino. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de setembro de 2007). Assim, ao mesmo tempo

que se criam diferentes projetos e se promove uma aprendizagem interdisciplinar, desenvolvem-se importantes competências digitais, essenciais no quotidiano atual. Mas, neste documento destaca-se igualmente o seguinte: “a utilização das TIC em aula está praticamente confinada à disciplina de introdução às TIC, e a integração das tecnologias nos métodos de ensino e aprendizagem das demais disciplinas encontra-se muito aquém das melhores práticas da UE a 15.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de setembro de 2007).

Neste seguimento, a noção de digifólio aqui defendida vai de encontro a esta necessidade permitindo a utilização das TIC de forma transversal às diferentes áreas do conhecimento.

#### **3.3.2.4. Digifólio: relação entre Escola - Família**

Não é de hoje que se vem falando da importância da proximidade entre a Escola e Família. Pois, na verdade, “(...) a cooperação entre o meio familiar e o meio escolar assumem um papel central na definição de percursos educativos bem sucedidos para todas as crianças e jovens.” (Morgado, 2005, p. 99). Coelho *et al.* (2012) reforçam esta ideia atribuindo as vantagens desta cooperação não só aos alunos, mas também aos pais, aos professores e à comunidade local. E, simultaneamente, alertam para o facto de uma “má” relação entre os referidos intervenientes significar aspetos menos positivos. Repare-se que estamos a falar de duas “escolas”: a escola enquanto instituição e a escola enquanto família. Pois, os alunos não aprendem só na escola, mas também no contacto com os outros e, sobretudo, em contexto familiar. É, também, nesse contexto onde é muitas vezes dado o reforço às aprendizagens desenvolvidas na escola, essenciais para a consolidação dos conhecimentos dos alunos.

“Os TPC devem ser feitos pelos filhos e devem servir, sobretudo, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na Escola.” (Asseiro, 2005, p. 93).

Esta situação faz emergir a necessidade de uma cooperação e colaboração entre as duas “escolas” na busca de um objetivo comum – aprendizagem significativa dos alunos/filhos. Morgado (2005) indica a “cooperação escola-família” como um dos principais fatores contributivos para a qualidade na educação (pp. 95-96). O mesmo autor (2004, p.17), caracteriza-o como sendo de “extrema importância” mas, simultaneamente, de

“gestão complexa”. Do ponto de vista dos pais, a escola deve ser vista como “uma parceria na educação dos seus filhos, uma comunidade educativa” da qual participam todos os elementos que dela fazem parte (Asseiro, 2005, p. 88). De acordo com Arends (2008) esta parceria torna-se possível desde que os pais sejam “informados acerca do que se passa, se se sentirem bem-vindos na escola e nas reuniões, e forem recrutados para ajudar na educação dos seus filhos em casa e na escola” (p. 504). Do ponto de vista dos alunos, torna-se igualmente relevante, em termos de motivação e sucesso, o interesse demonstrado pelos pais relativamente às atividades desenvolvidas na escola, sentimentos e motivações. Por esta razão, a relação de proximidade e cooperação entre a escola e a família deve ser construída partindo do princípio de que ambas têm um objetivo comum e que juntos conseguirão obter melhores resultados para todos os intervenientes e, sobretudo, para os alunos. Assim, a participação ativa dos pais na escola constituirá uma alavanca para uma maior motivação e envolvimento de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (figura 8).

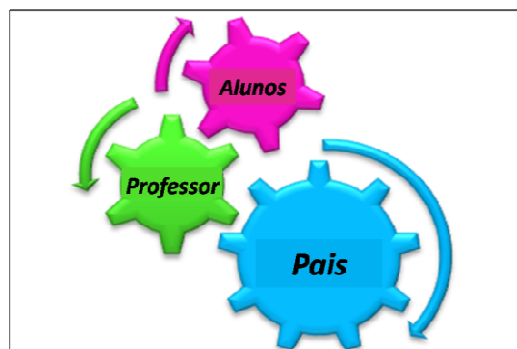


Figura 8 – Importância da participação dos pais na atividade escolar

Por um lado, os pais dos alunos tomam consciência de que podem contribuir com algo para a aprendizagem do seu filho e vêem que o seu empenho e a sua participação ativa na escola é reconhecida e valorizada. Este facto leva a que os professores sintam a colaboração dos pais neste projeto comum e a valorização do seu trabalho na escola. Facto que se irá revelar numa maior motivação e empenho pelo trabalho desenvolvido com os alunos. Consequentemente, estes beneficiarão de um maior apoio e atenção quer na escola, por parte do professor, quer em casa, por parte dos pais, no prolongamento do trabalho desenvolvido em sala de aula. E inicia-se, assim, um novo ciclo em que os pais compreendem o trabalho desenvolvido pelo professor e participam ativamente no mesmo. O resultado final traduzir-se-á num trabalho mais enriquecido e valorizado por

todos. Alves (2001) reforça esta ideia de “roldana” referindo-se aos pais como “um elemento que incide de *maneira notável* não só na aprendizagem, mas igualmente em toda a dinâmica do processo escolar (Zabalza, M. A., 1992: 69).” (p. 145). As TIC podem, neste âmbito, ser vistas como “novos canais de comunicação e participação” entre escola e família (Diogo & Silva, 201, p. 82). Segundo Coelho *et al.* (2010) vão surgindo ““provas” de que as TIC podem potenciar a comunicação no processo de interação escola-família com os consequentes efeitos escolares e sociais que daí poderão decorrer, desde logo para os alunos.” (P. 376). Afinal, elas constituem uma linguagem da comunicação que todos devem conhecer e dominar no mundo atual. Marques (1998) reforça a ideia de que “só uma navegação conjunta – pais, professores, crianças e adolescentes – pelos oceanos da informação, comunicação, do conhecimento e, sobretudo, da vida, pode alcançar um *são* equilíbrio neste presente conturbado.” (p. 92). Para tal, é indispensável a participação empenhada de professores e pais, desde logo, requalificando-se quando necessário, para poder integrar com eficácia as TIC no processo educativo. Em seu entender, “(...) a revolução da Sociedade da Informação não dispensa o papel de pai, mãe ou professor. Ao invés, nunca foi tão importante!” (p. 91).

Neste contexto, parece-nos pertinente apresentar o digifólio como uma ferramenta para reduzir as possíveis adversidades existentes entre ambos os contextos. Já que Coelho *et al.* (2012) concluíram que os pais evidenciaram uma adesão significativa ao computador Magalhães. Nomeadamente de 80% em 2008/2009, aquando da implementação do programa e-escolinha, tendo verificado um aumento entre 2010 e 2011. Esta opinião é, também, partilhada por Costa e Laranjeiro (2008), segundo os quais “Developing portfolios may be a way of bringing families and schools together, promoting better family access to and knowledge of pupil performance and productions.” (p. 16). Esta ferramenta permitirá aos pais acompanharem de perto o trabalho desenvolvido pelos filhos na escola, perceberem que assuntos estão a ser trabalhados, colaborarem com os filhos na sua realização e, por conseguinte, criarem-se oportunidades para a realização de convívios e partilha de experiências entre todos estes atores: pais – filhos/alunos – professores. Porque “Aí se comunica, se geram cumplicidades, se fortalecem as referências tão importantes no crescimento dos filhos/alunos.” (Avelino, 2005, p.77).

Em suma, procuramos contribuir com algo para um futuro em que alunos, pais e professores colaborem e trabalhem juntos na busca de um objetivo comum.

### **3.4. Metodologia**

#### **3.4.1. Opções metodológicas**

O presente estudo de investigação segue e apoia-se numa metodologia predominantemente qualitativa dada a natureza dos instrumentos de recolha de dados e do cariz das conclusões a que pretendemos chegar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta metodologia caracteriza-se, essencialmente, com base em cinco fatores. Relativamente à recolha de dados, esta deve ser levada a cabo pelo investigador num “ambiente natural”, isto é, no contexto onde o estudo ocorre. Privilegia-se o “contacto direto” com o contexto e os seus intervenientes por se considerar que o espaço tem uma influência direta sobre o comportamento humano e, neste sentido, “as acções podem ser melhor compreendidas”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Simultaneamente, esta investigação apresenta-se como “descritiva” no sentido em que valoriza o pormenor. Tenta “analisar os dados em toda a sua riqueza” por forma a obter uma maior compreensão dos mesmos. Assumem particular importância a palavra escrita e as imagens. Ao longo do processo de investigação qualitativa, o investigador foca, essencialmente, a sua atenção no processo e não tanto nos resultados. Segundo os mesmos autores, “esta ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por outro lado, esta investigação caracteriza-se por “analisar os dados de forma indutiva”. A recolha de dados não é levada a cabo com o intuito de confirmar as hipóteses apresentadas inicialmente. Pelo contrário, as abstrações vão sendo construídas ao longo de todo o processo e da interpretação do investigador sobre o mesmo. Por fim, é de destacar que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.47-50). O investigador procura entender qual o sentido ou significado que as pessoas atribuem às coisas, à vida.

Por conseguinte, a escolha desta metodologia para o presente estudo prende-se com o facto de valorizar o espaço e a influência que o mesmo confere à atividade humana e de oferecer uma maior profundidade na análise dos factos e das experiências vividas.

### **3.4.2. A Investigação-Ação**

Uma vez que este estudo de investigação se encontra inserido no regime de estágio, referente à unidade curricular de PES II, o investigador desempenhará, simultaneamente, uma duplicidade de papéis e funções. Nomeadamente enquanto professor e enquanto investigador. Situação característica da investigação-ação que, como a designação sugere, permite ao investigador agir “ativamente” e investigar, em simultâneo, no ambiente natural, privilegiado pela investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p.293). Em meio escolar, toma como campo de investigação “as acções humanas e as situações sociais que são percebidas pelos professores” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 114). No entender de Esteves (2008) constitui, por isso, “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (p. 82).

Esta estratégia de investigação justifica-se partindo do princípio de que “o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (Esteves, 2008, p. 9). Para o mesmo autor, esta forma de investigação constitui “um avanço qualificativo” para a imagem do professor e para a formação de professores – “o professor passa de objeto de investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto actor, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual” (Esteves, 2008, p.10).

Por outro lado, esta estratégia de investigação comporta, por isso, alguma complexidade. Segundo Esteves (2008) esta dupla identidade do investigador

“traduz-se num défice de subjectividade, proveniente do desempenho promíscuo dos dois papéis, o que impede o distanciamento entre o investigador e investigado, condição necessária para reduzir ao mínimo a possibilidade de distorção e enviesamento. No entanto, outros autores consideram, inversamente, que a objetividade desapaixonada não tem lugar na observação da sala de aula (Burnaford, 2001). Por outro lado, a acumulação de papéis invocada provoca a cegueira do investigador relativamente a preconceitos de que é portador (Sprindler e Sprindler, 1982; Hammersley, 1993; Huberman, 1996; Cresswell, 1998). (Esteves, 2008, p. 109).

Não obstante, “O “pai da Investigação-ação”, Kurt Lewin (cit. Sanches, 2005, p. 127) evidencia estas duas componentes ao dizer que “Nem ação sem investigação nem investigação sem acção.” (Ricardo, 2001).

Assim, apesar de possíveis limitações que possam advir desta estratégia de investigação, a mesma comporta em si a génese daquilo que a investigação qualitativa requer como indispensável neste processo (Bogdan & Biklen, 1994). Salientamos, a relação de proximidade quer com os intervenientes quer com o contexto educativo. Essenciais, desde logo, para a determinação da “situação-problema” e consequente obtenção de dados mais relevantes e próximos da realidade (Ketele & Roegiers, 1993, p. 115). Pois, é através das “interações do investigador num contexto local” e “das relações com os participantes” que provêm os dados relevantes para as questões de interesse (Grau & Walsh, 2003, p. 94). Assim, “Se por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora” (Bogdan, 1994, p.113).

Esta metodologia orienta-se para a melhoria das estratégias utilizadas mediante uma ação para a mudança. Sendo, pois, o seu grande objetivo, a reflexão sobre essa ação transformadora da realidade. Simultaneamente, o contributo da Investigação – Ação na prática educativa permite a participação de todos os implicados desenvolvendo-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

Assim, o contributo da Investigação-ação na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor/investigador, como agente de “mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

### **3.4.3. Professor em ação**

Com base na metodologia qualitativa adotada, o investigador aborda “o mundo de forma minuciosa” com o intuito de uma recolha de dados mais enriquecida. (Bogdan & Biklen, 1998, p. 49). Situação que implica do investigador um constante questionamento sobre o que rodeia, uma participação ativa nas tarefas e situações e o incremento de competências importantes para o seu desenvolvimento pessoal.

“Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o

modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973).” (Bogdan, 1994, p. 51).

Esta relação de proximidade leva a que a sala de aula seja o lugar privilegiando e

“mais adequado para desenvolver projectos de investigação - acção, por ser o palco onde se desenrolam as interacções diárias com os alunos, os colegas, os pais e ser, por isso, o espaço que melhor precisam de conhecer em proveito dos alunos e de si próprios.” (Esteves, 2008, p. 73).

A investigação – acção surge, assim, como o meio mais adequado “para estudar directamente contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses contextos, quer social, quer institucionalmente.” (Esteves, 2008, p. 72)

#### **3.4.4. Participantes**

Tendo em conta o tema escolhido para a elaboração deste estudo, não encontramos nenhuma condicionante que justificasse a não participação de algum aluno.

Por esse motivo, o presente estudo de investigação foi desenvolvido com a participação conjunta de um grupo de alunos do 1º CEB, relativo ao 4º ano de escolaridade. Constituído por um total de 23 alunos com uma faixa etária entre os 8 e os 9 anos de idade.

A par do trabalho desenvolvido com os alunos, e tendo em conta a vertente de investigação aqui apresentada relativa à participação do pais na escola, estes fizeram, também, parte deste estudo. Os resultados posteriormente apresentados resultam da participação de um total de 21 pais.

As tarefas definidas para aquele que veio a constituir o digifólio da disciplina de Estudo do Meio não foram todas elas desenvolvidas por alguns alunos. Esta situação decorreu do facto de alguns deles faltarem no dia da atividade, de algumas das tarefas serem desenvolvidas em casa com(sem) o auxílio dos pais. Em algumas delas a sua realização foi-se arrastando acabando por não serem iniciadas ou concluídas.



### **3.4.5. Instrumentos de recolha de dados**

Ao longo deste estudo investigativo, foram indispensáveis os respetivos instrumentos que nos permitiram ir recolhendo os dados necessários para avaliar o processo contínuo de investigação. É através deles que se torna possível compreender a realidade social onde o estudo tem lugar e, a partir daí, dar início ao processo de interpretação, análise e retorsão relativamente às questões inicialmente colocadas, no caminho das conclusões a considerar. Trata-se, portanto, de um

“processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”. (Ketele & Roegiers, 1993, p. 17).

Em seguida, apresentam-se, mais detalhadamente, cada um dos instrumentos utilizados.

#### **3.4.5.1. Observação**

Este instrumento foi, desde logo, o primeiro a ser utilizado e, também, aquele que perdurou ativamente ao longo de todo o processo investigativo com base na sua função primeira: recolher informação (Ketele & Roegiers, 1993). Inicialmente, constituiu um espelho essencial para tentar conhecer o grupo e cada aluno em específico. Na medida em que, é através da observação e da reflexão sobre o que vemos que nos é possível conhecer e compreender os outros, as suas interações e o contexto em que coabitam (Esteves, 2008). Por outro lado, a observação é também um elemento fulcral no decorrer da investigação uma vez que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Não obstante, ao longo deste processo investigativo, a observação deve ser levada a cabo como um “acto inteligente” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 23). Nesta etapa, o investigador, enquanto observador, deve ser capaz de, dentro do campo percetivo de que dispõe, conseguir seleccionar um pequeno número de informações relevantes ao estudo de entre um vasto leque de informação.

Assim, ao investigador é indispensável uma observação constante e, acima de tudo, reflexiva e crítica na busca de hipóteses e conclusões.

#### **3.4.5.2. Registos visuais**

O recurso à utilização da fotografia é uma técnica que faz parte integrante das práticas pedagógicas de muitos intervenientes neste contexto - “no seu quotidiano profissional, usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática.” (Esteves, 2008, p. 91).

Neste contexto, a fotografia ajuda a captar determinadas expressões, reações ou sentimentos relativos ao desenvolvimento das tarefas propostas que ajudam a compreender melhor a perceção dos alunos sobre as atividades. Neste estudo de investigação os registos visuais serviram exatamente este propósito.

#### **3.4.5.3. Produções dos alunos**

Os trabalhos dos alunos constituem um imprescindível instrumento de recolha de dados já que permitem avaliar a compreensão dos conhecimentos e as aprendizagens desenvolvidas pelos mesmos no âmbito das atividades de investigação.

De acordo com Esteves (2008), “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra nas aprendizagens dos alunos.” (p. 92). O mesmo será dizer que este instrumento é, por isso, uma boa estratégia no acesso à forma como “as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (Esteves, 2008, p. 92).

Para Bogdan e Biklen (1994), este constitui, aliás, o propósito deste tipo de materiais, ou seja, “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus autores e quais os significados que vários factores têm para os participantes (Angell, 1945, p.178)” (p. 177).

As atividades desenvolvidas ocorreram em diferentes contextos: contexto escolar e contexto familiar. Neste sentido, as que foram desenvolvidas em contexto escolar seguiram de perto um acompanhamento da estagiária-investigadora propondo-se, no

final da sua realização a apresentação à turma por forma a divulgar diferentes formas de pensar e desenvolver nos alunos a sua capacidade comunicativa e espírito crítico.

As atividades desenvolvidas em contexto familiar mereceram, na generalidade, o apoio dos pais na sua realização. Estas tarefas, propostas para concretização em contexto familiar, intencionais, decorrem igualmente na vertente investigativa relativa à proximidade que se pretende entre escola-família.

No entanto, sempre que uma tarefa não era concluída em contexto escolar, a mesma constituía parte do trabalho a desenvolver pelo aluno em casa.

#### **3.4.5.4. Entrevista**

A par do instrumento anteriormente mencionado, a entrevista constitui um elemento central na recolha de dados para este estudo de investigação. Seguindo o propósito de encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem e sabem (Graue & Walsh, 2003, p. 138).

“Na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: um entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.” (Esteves, 2008, pp. 92-93).

Neste contexto, o facto de o investigador conhecer de perto os participantes, leva a que a entrevista seja vista de um modo diferenciado, semelhante a uma “conversa”. Não obstante do objetivo central da entrevista, de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”, essa conversa caracteriza-se, por isso, com um forte cariz “intencional”. Permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma noção relativa à forma como os participantes interpretam aspetos do Mundo. (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Os mesmos autores mostram que as entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação. Igualmente, Esteves (2008) defende a existência de dois géneros de entrevista – formal e informal. No contexto em que este estudo foi delineado, considera-se que é na entrevista de cariz informal onde o investigador encontra uma maior

identificação e autenticidade dos participantes, do seu “eu”. Uma vez que “aproximam-se da conversação do quotidiano” e o ambiente no qual a entrevista decorre é, também ele, informal colocando os participantes mais à vontade para se expressarem e transmitirem os seus pensamentos e ideias.

A par desta caracterização, e segundo Esteves (2008), a entrevista, aqui seleccionada, segue um modelo de entrevista semiestruturada e comporta “um conjunto de grandes questões (...) que abrem portas a respostas amplas e desejavelmente longas, eivadas de pormenor, e veicula os pontos de vista do respondente.” (Esteves, 2008, p. 96).

Dada a sua natureza mais informal,

“a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado na resposta. (...) o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema, pelo que o professor-investigador necessita que as respostas sejam clarificadas pelo respondente no acto da entrevista (Kvale, 1996).” (Esteves, 2008, p. 97).

Ao longo do processo de entrevista, realizaram-se questões de introdução, colocadas no início da conversa por forma a situar o aluno no tema; e questões diretas, indiretas, e estruturantes, ao longo da entrevista no sentido de obter respostas mais diretas ou de opinião e, por isso, mais amplas e cheias de pormenor (Esteves, 2008).

#### **3.4.5.5. Transcrições**

No seguimento da realização das entrevistas, tornou-se importante proceder às suas transcrições que, segundo Esteves (2008) constituem nada mais do que “um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito.” (p. 102). Este processo, para além de constituir um registo integral da conversação inicial, garante “(...) que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista” (Esteves, 2008, p. 102). Neste sentido, ambas as partes (entrevistador e entrevistado) gozam de um momento mais informal e de uma maior interação uma vez que não é necessário realizar pausas para tirar anotações ou pedir para voltar a repetir uma frase que, segundo depois, poderá não ser dita da mesma forma e com a naturalidade pretendida. Deste modo, o entrevistador fica mais “liberto” para criar um

diálogo fluente sem que se quebrem ideias, se deixem possíveis pontos por explorar ou coisas por dizer.

Não obstante, as transcrições limitam, em certo modo, a interpretação “emocional” da entrevista. Ou seja, não conseguem reproduzir ou fazer passar alguns aspetos como “(...) as hesitações, a gestualidade e, sobretudo, a entoação emotiva, o riso irônico ou sarcástico, a ênfase que se coloca aqui e ali” (Esteves, 2008, p. 102).

Por conseguinte, privilegia-se a elaboração das transcrições das entrevistas pelo próprio entrevistador e num intervalo de tempo bastante curto. Só assim será possível levar em linha de conta pormenores complementares, ainda presentes na memória, que ajudam a interpretar melhor a entrevista em conjunto com os momentos não-verbais, minimizando-se, assim, as referidas limitações.

#### **3.4.5.6. Questionário**

O questionário constituiu um instrumento de recolha de informação destinado aos pais, também participantes neste estudo. Este revelou ser a forma de comunicação mais adequada para conhecer e perceber as opiniões dos pais uma vez que, aquando da entrega dos referidos questionários, o estágio, no qual este estudo teve lugar, tinha já terminado. E, por uma questão de disponibilidade dos mesmos, esta tornou-se uma forma mais cómoda e igualmente viável para a recolha de informação.

O questionário é visto como “(...) um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.” (Hoz, 1985, p.58).

Para este estudo privilegiou-se a utilização de questões de resposta aberta por se considerar que permitem às pessoas exprimirem-se pelas suas próprias palavras. Neste sentido, as respostas dos participantes não são condicionadas pela utilização de uma resposta exata, entre sim e não, mas com liberdade para assumirem uma opinião e defenderem-na. Por outro lado, o uso de questões de resposta aberta tem, ainda, mais influência neste estudo uma vez que é aconselhável “quando o investigador não conhece, ou não pode prever à partida, toda a variedade de respostas que poderiam ser dadas pelos inquiridos.” (Moreira, 2004, p. 130). Paralelamente, foi designado um espaço de

observações, no final do questionário, por forma a dar voz a outras questões que merecessem atenção por parte dos participantes.

Na elaboração do questionário foi dada especial atenção à forma como as questões foram delineadas. É importante saber exatamente o que se procura e assegurar que as questões têm apenas um sentido. Só desta forma será possível garantir uma resposta válida e em concordância com o sentido da questão. Caso contrário, a resposta obtida poderá refletir uma interpretação distinta da apresentada pelo investigador na questão (Ketele & Roegiers, 1993). Neste sentido, é, também, importante colocar questões claras e compreensíveis para os participantes.

#### 3.4.6. Plano de ação do estudo de investigação

Como forma de gestão e organização do presente estudo, foi estabelecida uma calendarização que orientou os diferentes passos de execução do mesmo. Este planeamento prévio é essencial para que o investigador siga uma linha orientadora, ao longo deste intervalo de tempo, repensando todas as suas etapas. Como é possível verificar na seguinte tabela (tabela 2). Pois, como relembra Esteves (2008) “a investigação – acção (...) é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (p. 82).

Meses	Plano de ação
outubro - novembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Observação do contexto e das características do grupo;</li> <li>❖ Seleção do tema de investigação;</li> <li>❖ Realização das questões de investigação;</li> <li>❖ Pesquisa e seleção da bibliografia;</li> <li>❖ Revisão da Literatura;</li> <li>❖ Elaboração de propostas de tarefas de investigação a desenvolver e respetivos objetivos;</li> <li>❖ Envio dos pedidos de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos;</li> <li>❖ Apresentação e explicação à turma sobre a construção do digifólio.</li> </ul>

<b>dezembro - janeiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Implementação e realização das tarefas de investigação a desenvolver e respetivos objetivos;</li> <li>❖ Realização de entrevistas.</li> <li>❖ Preparação e ensaio para a apresentação da atividade “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]” à comunidade escolar e local;</li> </ul>
<b>fevereiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ensaio e apresentação da atividade “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]” à comunidade escolar e local;</li> <li>❖ Entrega de inquéritos aos pais;</li> <li>❖ Revisão da literatura (continuação);</li> <li>❖ Recolha e análise de dados das tarefas de investigação implementadas;</li> <li>❖ Redação do relatório final de PES II.</li> </ul>
<b>março - abril</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Análise de dados das tarefas de investigação implementadas (conclusão);</li> <li>❖ Revisão da literatura (conclusão);</li> <li>❖ Conclusão da redação do relatório final de PES II.</li> </ul>

Tabela 2 - Plano de ação do estudo de investigação

### 3.4.7. Método de análise de dados

Para a elaboração do presente estudo recorreremos à utilização de métodos qualitativos, dada a natureza deste estudo de investigação. Contudo, em situações esporádicas, optamos por utilizar um instrumento estatístico – o gráfico.

Na vertente qualitativa, os dados são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16). Valoriza-se, portanto, a compreensão das atitudes e formas de estar dos participantes no ambiente que lhes é natural e onde agem livremente.

Por conseguinte, tratando-se de um estudo de investigação com foco nas pessoas e na compreensão dos seus comportamentos, o instrumento estatístico utilizado, característico da vertente quantitativa, surge apenas e só, em dados momentos, como opção de organização da informação relativa à investigação qualitativa, aqui presente, com o intuito de proporcionar uma leitura, análise e compreensão dos mesmos mais clara.

### **3.4.8. Confidencialidade dos dados**

Ao longo de um estudo investigativo a recolha de dados e a consequente divulgação dos mesmos requer do investigador algumas atitudes prévias. Nomeadamente a explicitação do estudo que se pretende desenvolver e o consentimento dos respetivos participantes. Neste caso concreto, onde participam alunos menores de idade, torna-se indispensável o consentimento dos pais que foi obtido através de uma autorização (anexo 1).

Por forma a salvaguardar a identidade dos participantes, tanto alunos como pais, ao longo deste estudo foram-lhes atribuídas designações distintas. Cada aluno é referenciado com uma letra diferente e a cada pai foi atribuído um número distinto. Estas “questões étnicas”, como Esteves (2008) refere, devem ser sensíveis ao investigador. Pois,

“O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são requisitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm.” (Esteves, 2008, p. 107).

Por outro lado, e tendo em conta o trabalho desenvolvido em torno do Meio local onde este estudo teve lugar e onde grande parte dos participantes reside, não é, também, referenciado o respetivo local por uma questão de confidencialidade. Neste sentido, sempre que o mesmo é referido por um aluno ou por um pai numa citação ou numa atividade, o mesmo apresenta-se propositadamente ilegível com sombreado.



### 3.5. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Antes de dar início à implementação das atividades e depois de obter a autorização dos pais para a elaboração do presente estudo, foi estabelecido um diálogo com os alunos acerca da elaboração do digifólio. Nomeadamente sobre o conceito de digifólio, o objetivo da sua elaboração e a área disciplinar onde teve lugar. Assim que os alunos tomaram conhecimento de que iriam construir um digifólio, rapidamente questionaram: “Um digi quê?”. Em conversa com os alunos, a estagiária-investigadora optou por levá-los a descobrir o que poderia significar a palavra digifólio questionando-os se a poderiam decompôr para, mais facilmente, acessarem ao seu significado. Não tiveram dúvidas e referiram “Digi” e “Fólio”. Ao contrário do que esperava, os alunos acessaram, em primeiro lugar, ao significado de “fólio” por comparação com o conceito de portefólio. Quando questionados da seguinte forma: “E “digi” vem de que palavra?”. A resposta não tardou – “Digital”. Mesmo depois de explicado este conceito, os alunos assumiram especialmente uma reação de estranheza e curiosidade por se tratar de algo de que nunca tinham ouvido falar. Depois de os alunos colocarem as suas questões sobre o projeto que íam desenvolver (digifólio), a estagiária-investigadora mencionou que o mesmo iria ser construído no âmbito da disciplina de Estudo do Meio com o intuito de conhecer e explorar o Meio Local e Social onde a escola se insere. Partindo da exploração realizada em torno da noção de *Meio*, *Social* e *Local* deu-se início à implementação das atividades.

### **3.5.1 Atividade 1 “Árvore Genealógica”**

**Data:** 26 de novembro de 2012 (data em que a tarefa foi proposta)

**Local:** Escola Básica do concelho de Viana do Castelo e contexto familiar

**Objetivos:**

- Estruturar o conhecimento de si próprio valorizando a sua identidade e raízes.
- Explorar o passado familiar e os seus antepassados.
- Avaliar a participação dos pais no trabalho desenvolvido pelos alunos, em casa.

**Descrição da atividade:**

Depois do diálogo com os alunos, descrito anteriormente, foi-lhes proposto a elaboração da sua árvore genealógica com recurso ao computador Magalhães e, em específico, ao programa *PowerPoint*. A realização desta tarefa foi delineada para ser desenvolvida em casa, com a ajuda de familiares. Pretendia-se juntar a família e levar cada aluno a explorar o seu passado familiar, relembrando ou “conhecendo” algum familiar de uma geração mais distante e reavivando algumas memórias e experiências com os mesmos. Constituiu, por isso, uma atividade de *à descoberta dos outros* e de investigação do passado. Desde conhecer o seu nome, grau de parentesco e características pessoais. Esta tarefa constituiu, igualmente, uma etapa inicial da participação dos pais no envolvimento das tarefas escolares.

Não foram dadas indicações aos alunos de como deveriam formatar a sua árvore. Apenas lhes foi sugerido que tirassem proveito das potencialidades deste programa informático podendo introduzir, por exemplo, imagens, e que encontrassem uma palavra para caracterizar cada elemento da família. Por conseguinte, cada árvore genealógica foi diferente de todas as outras e representa algo muito pessoal de cada aluno.

Esta atividade pretendeu constituir uma forma de identificação do digifólio de cada um e marcar o início desta *história*, pessoal, que os alunos foram contando ao longo da construção do digifólio.

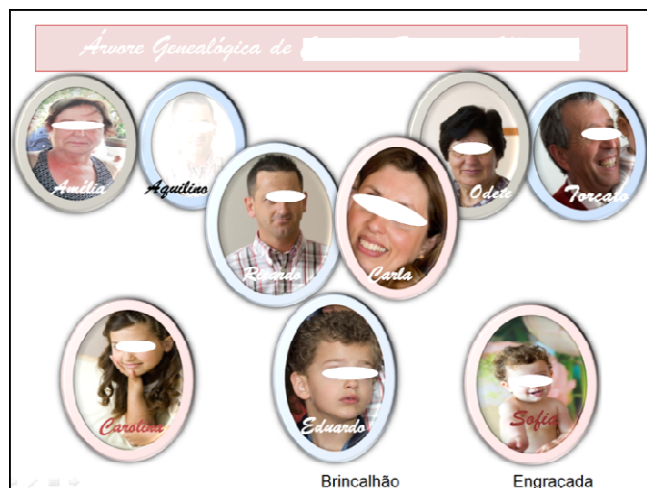


Figura 9 – Árvore genealógica do aluno D

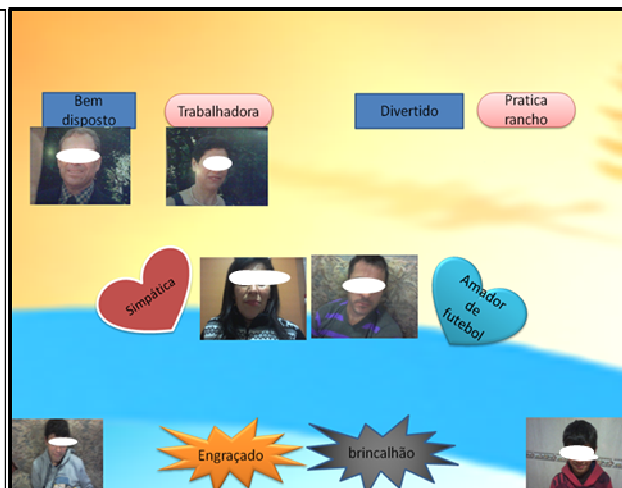


Figura 10 – Árvore genealógica do aluno U

As figuras 9 e 10 constituem dois exemplos de árvores genealógicas representativos da maioria dos alunos. Uma vez que que grande parte construiu a sua árvore genealógica até à terceira geração apenas (avós). No entanto, ressaltam-se três alunos que fizeram, ainda, referência aos familiares da quarta geração (bisavós).

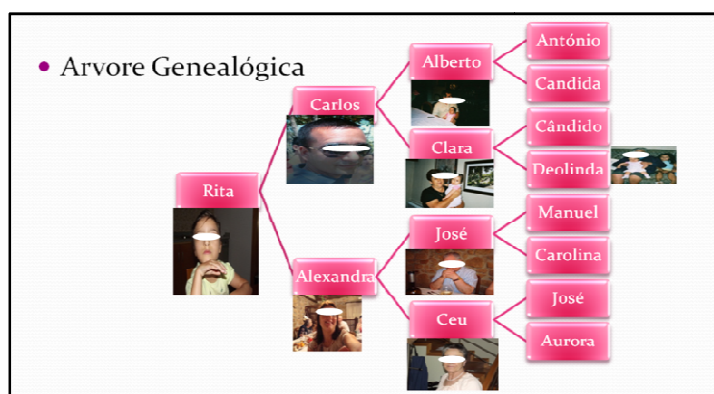


Figura 11 – Árvore genealógica do aluno A

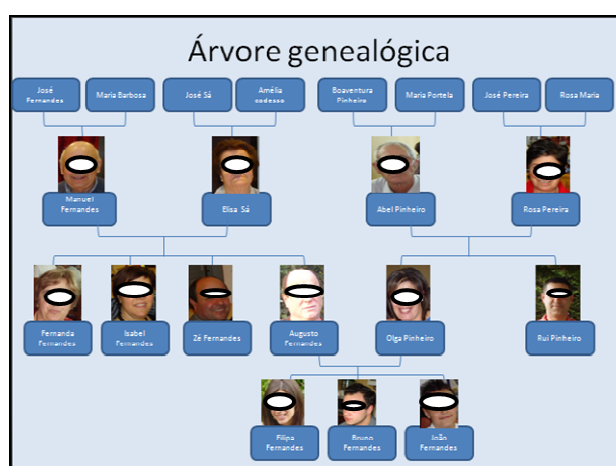


Figura 12 – Árvore genealógica do aluno N

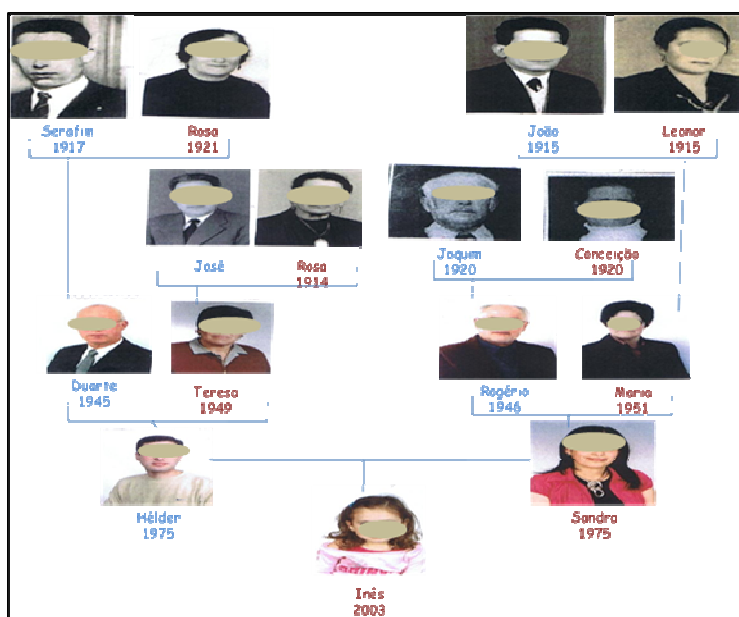


Figura 13 - Árvore genealógica do aluno K

Para além destes, dois outros alunos fizeram, ainda, referência aos tios quer da parte da mãe como do pai.

**Avaliação:** Embora com aspetos em comum, cada árvore genealógica foi construída de forma bastante original e de acordo com a criatividade de cada aluno. Esta tarefa permitiu avaliar a forma como os alunos trabalham e fazem uso deste programa informático. Denota-se que a maioria tem facilidade em formatar tipos de letra, planos de fundo, introduzir diferentes formas e inserir imagens, caixas de texto e efeitos. Apesar de, alguns alunos, no momento da proposta da tarefa terem apresentado algumas dúvidas, em especial, na colocação de imagens, os trabalhos finais não denotam, na sua generalidade, essa dificuldade uma vez que no momento da proposta da tarefa foram esclarecidas todas as dúvidas existentes.

A motivação e o interesse demonstrado pela sua realização tornaram-se perceptíveis quando chegavam ao pé da estagiária-investigadora, antes de a mesma ter acesso às tarefas de cada um, e diziam “Professora eu já fiz a minha árvore e coloquei efeitos” (aluno T) ou “O meu pai na fotografia ficou assim (expressão facial)” (aluno I).

No que diz respeito ao envolvimento dos pais na tarefa pudemos constatar, através das suas respostas ao questionário, que, dos vinte e um que responderam, a grande maioria tomou conhecimento e auxiliou o seu filho na sua realização com o acesso a fotografias, por exemplo. Esta situação verifica-se uma vez que a generalidade dos pais afirma que o seu filho lhe solicitou ajuda para a concretização desta, entre outras, tarefas, como é possível perceber pelas suas respostas:

- “Solicitou-me a participação na entrevista e na realização da árvore genealógica, bem como nos restantes trabalhos.” (Pai 1).
- “Sim, muito frequentemente: para a construção da árvore genealógica, para a entrevista e para as receitas gastronómicas. Também fui acompanhando os restantes trabalhos, verificando os erros ortográficos e a apresentação gráfica.” (Pai 3).
- “Sim, procurando os conteúdos para realizar o melhor possível os seus trabalhos.” (Pai 5).
- “O meu filho solicitou ajuda na elaboração da árvore genealógica e na realização da entrevista sobre a freguesia de [REDACTED].” (Pai 8).

Todas as tarefas referidas pelos pais fazem parte do projeto do digifólio, o que vem demonstrar que os mesmos estiveram a par do seu desenvolvimento e participaram na sua concretização auxiliando os seus filhos na realização da atividade.

A avaliação geral, feita do ponto de vista dos alunos, demonstra que os mesmos se empenharam na sua realização, com motivação, fazendo questão de partilhar com a estagiária-investigadora os diferentes passos e estratégias utilizadas nas tarefas. Em conversa com os alunos *E* e *A*, os mesmos referiram que esta foi, de entre outras, a tarefa que mais gostaram de concretizar.

### **3.5.2. Atividade 2 “Biografia”**

**Data:** 26 de novembro de 2012 (data em que a tarefa foi proposta)

**Local:** contexto familiar

**Objetivo geral:** promover a participação dos pais nas atividades escolares.

**Objetivos específicos:**

- Avaliar a participação dos pais no trabalho desenvolvido pelos alunos, em casa.
- Envolver os pais nas atividades escolares.
- Colocar os pais a par do trabalho desenvolvido na escola.

**Descrição da atividade:** Esta tarefa foi proposta aquando da anterior uma vez que ambas constituíram um elemento essencial da identificação do digifólio de cada aluno. A diferença reside no facto de esta tarefa ser destinada exclusivamente aos pais, no que respeita ao conteúdo. O aspeto gráfico poderia ser definido por cada aluno. Depois de os alunos explorarem a noção de *Biografia*, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, foi-lhes explicado que deveriam solicitar aos pais a realização da sua biografia (dos alunos). Não foram dadas quaisquer indicações sobre como escrever uma biografia, já que os alunos tinham explorado esta noção e teriam capacidade para esclarecer os pais se necessário. E, simultaneamente, porque todos os pais teriam, naturalmente, diferentes aspetos a referir e que consideram relevantes e interessantes para partilhar sobre o seu filho.

Seguem-se diferentes exemplos, uns mais pessoais e representativos da forma de ser e de estar do aluno, dos seus gostos e da sua personalidade. Outros, por outro lado, que contam uma breve história de vida com os pontos mais altos dos, ainda pequenos, cidadãos. Esta tarefa, mais uma vez, pretendeu incluir os pais nas atividades da escola e integrá-los no processo de formação dos seus filhos, em todos os níveis.

### A minha biografia

- A [redacted] nasceu na Póvoa do Varzim no dia 26 de Novembro de 2003, portanto tem 9 anos.
- É filha de [redacted] e de [redacted]
- É aluna de HIP HOP e jazz e gosta muito de andar ao ar livre.
- Ando no 4º ano de escolaridade, já participei em vários espetáculos, concursos...
- Gosto muito dela!!!

Figura 14 – Biografia do aluno I

### Biografia

O [redacted], nasceu no dia 28 de maio de 2003, no hospital de Viana do Castelo por volta das dez da manhã.

Quando nasceu pesava 3,710kg e media 48 cm. Deu o meu primeiro passeio quando tinha 12 dias e foi batizado no dia 20 de julho de 2003. Aos dois meses já rebolava e aos cinco meses já brincava com as mãos. No dia 1 de outubro de 2003 fui pela primeira vez para a ama.

Aos 10 meses e meio deu os meus primeiros passos e no dia 20 de janeiro de 2004 disse pela primeira vez papá. Quando completou um ano e meio foi para o infantário. No mês de setembro de 2009 entrou para a escola primária de [redacted]. Em 2010, entrou para o futebol (ADB). No dia 27 de maio de 2012 fez a primeira comunhão.

Figura 15 – Biografia do aluno O

Biografia	
<p>[redacted] nasceu a 30 de abril de 2003 no Hospital de Viana do Castelo às 16:30h.</p> <p>Com um ano começou a andar e nasceu-lhe o primeiro dente.</p> <p>Aos dois anos começou a falar.</p> <p>Um ano depois entrou para a creche. Nesse mesmo ano entrou para um Grupo de Folclore.</p> <p>Com quatro anos entrou para um grupo de hip-hop.</p> <p>Aos cinco anos foi operada.</p>	<p>Com seis anos entrou para o Centro Escolar de [redacted].</p> <p>Com sete anos representou teatro pela primeira vez ao vivo em Viana na Entrada Triunfal de Jesus em Jerusalém.</p> <p>Com oito anos ganhou um prémio de dança no Festival de Dança de Viana do Castelo. No ano seguinte fez o mesmo, mas ficou em 3º lugar.</p> <p>Atualmente tem nove anos.</p>

Figura 16 – Biografia do aluno K

Biografia	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A [redacted] nasceu no dia 26 de Março de 2003 às 11:05 no C.H.A.M., pesava 3015g e media 50,5 cm. É a filha muito querida da [redacted] e [redacted].</li> <li>• A [redacted] era uma bebé muito bonita e sossegada, só queria dormir e comer nas primeiras semanas de vida.</li> <li>• Foi batizada a 22/06/2003 com o nome [redacted] da [redacted] na igreja de [redacted].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aos 5 meses foi para C.S.C.B. frequentou a creche, o jardim infância e atualmente frequenta o A.T.L.</li> <li>• Aos 6 anos foi para o Centro na Escolar de [redacted] e também iniciou a catequese na paróquia de [redacted].</li> <li>• A [redacted] é uma criança que gosta muito de ir à catequese, já realizou a 1ª Comunhão em 27 de Maio de 2012. Foi um dia muito feliz para a [redacted] toda a família, a festa foi linda.</li> <li>• A [redacted] é uma criança muito alegre, com muita energia, mas um pouco distraída. Ela é muito querida e mimada pela família.</li> </ul>

Figura 17 – Biografia do aluno W

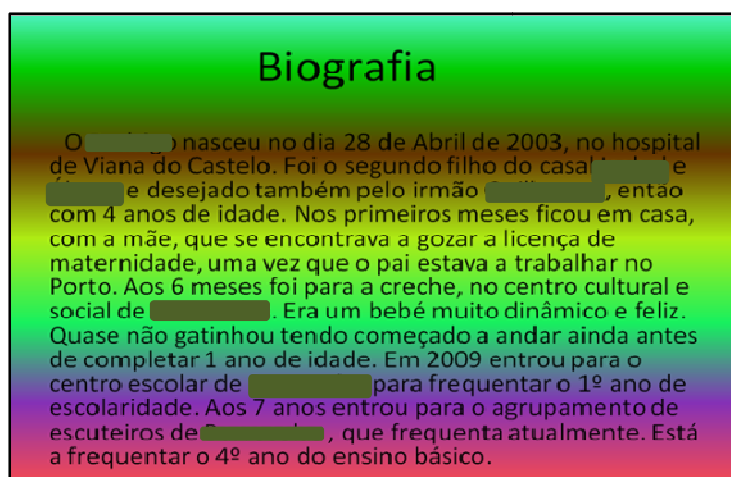


Figura 18 – Biografia do aluno V

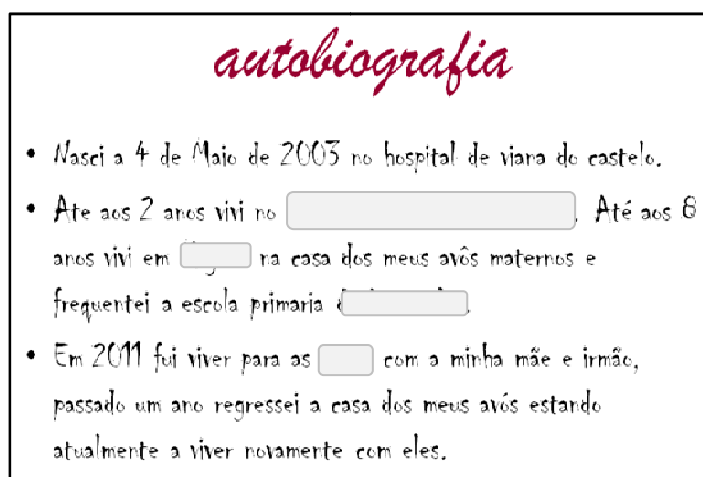


Figura 19 – Autobiografia do aluno B

Apenas dois pais não aderiram a esta tarefa. E, nestes dois casos, foram os respetivos alunos B e S que construíram a sua autobiografia. Em um dos casos, a mãe do aluno B foi à escola e, em conversa a estagiária-investigadora e com a professora cooperante, demonstrou que, infelizmente, não lhe era possível dedicar muito tempo ao trabalho desenvolvido pela filha, em casa, por razões profissionais. No entanto demonstrou-se preocupada pela aprendizagem da mesma e foi por essa razão que se deslocou à escola, ou seja, no sentido de dar a conhecer a situação e de conseguir mais tempo de “manobra” para realizar as tarefas com a filha. Julgamos ser importante referir esta situação uma vez que também se avalia, aqui, o acompanhamento e a participação dos pais na vida escolar dos filhos e por essa razão importa perceber, sempre que possível, quais as razões que levam a que situações como esta, em que os pais não acompanham de perto a atividade escolar dos filhos, ocorram.

No caso do aluno S, a estagiária-investigadora percebeu que tinha sido este a fazer a sua biografia uma vez que não havia coerência no discurso utilizando-se em determinados momentos a terceira pessoas e, noutros, a primeira. Para além disso, o conteúdo apresentado e a forma de escrita levaram-na a retirar esta conclusão sem que o referido aluno o tivesse confessado. Neste caso, julgamos tratar-se de um contexto familiar mais desfavorecido onde não é demonstrado apoio ao referido aluno, em



contexto familiar, e onde se denota, excecionalmente, uma despreocupação geral pelo trabalho desenvolvido na escola.

**Avaliação:** De uma forma geral, esta tarefa mereceu a atenção dos pais e conseguiu envolvê-los nas tarefas escolares dos seus filhos. Através dos exemplos, apresentados anteriormente, podemos verificar que a generalidade dos pais evidenciou aspetos semelhantes, como o local e data de nascimento, filiação, momentos importantes da infância (primeiro passo, primeira palavra, primeiro dente, entre outros), participação em atividades desportivas ou culturais e características psicológicas.

Esta tarefa acarreta em si um importante fator para este produto final – digifólio- representando algo valioso para a memória futura da formação pessoal de cada aluno. Para além disso, ajuda os alunos a perceberem que esta relação dos pais consigo e com a escola deve existir e deve ser valorizada. Do ponto de vista do aluno, esta foi, também, uma tarefa que lhes permitiu ver, de certa forma, aquilo que os pais valorizam em si e os objetivos que devem seguir, assim como as expectativas que os mesmos têm a seu respeito, quer no âmbito escolar como familiar, constituindo um fator de motivação para eles.

No caso dos alunos que realizaram a sua autobiografia denota-se que, por falta de conhecimentos e do apoio familiar neste espeto, prevalecem apenas dados relativos à sua filiação, ano escolar que se encontra a frequentar e, num dos casos, mais pormenorizadamente, aspetos relativos ao contexto familiar. No exemplo do aluno *B*, é feita referência a algumas mudanças de contexto familiar que tiveram um forte impacto emocional no aluno e, por essa razão, lhe estão presentes na memória e fez questão de partilhar.

### **3.5.3. Atividade 3 “Se eu fosse presidente de junta...”**

**Data:** 27 e 28 de novembro

**Hora:** 13:30 – 15:15h e 15:00 -15:30h, respetivamente.

**Local:** Escola Básica do Concelho de Viana do Castelo

**Objetivo geral:** Explorar e valorizar o Meio local

**Objetivos específicos:**

- Conhecer instituições e serviços do Meio local.
- Reconhecer a figura e o papel do presidente de junta.
- Compreender a importância do Presidente de Junta na sociedade.

**Descrição da atividade:** Esta atividade foi desenvolvida depois de um diálogo com os alunos acerca do novo tema a trabalhar na disciplina de Estudo do Meio – o estudo do Meio Local - e a exploração prévia do mesmo. Assim, os alunos começaram por situar o Meio local onde vivem desde a aldeia, passando pela freguesia até ao concelho e distrito a que pertencem. Posteriormente, em grupos de trabalho, definidos anteriormente, e com recurso a livros e ao computador Magalhães, com acesso à internet, realizaram uma pesquisa sobre a vila onde se insere a respetiva escola. Nomeadamente sobre a sua história, heráldica, instituições, serviços, património histórico e natural, tradições, entre outros.

No dia seguinte, a estagiária-investigadora estabeleceu um diálogo com os alunos acerca das informações obtidas no dia anterior comparando e completando informações e partilhando opiniões. Simultaneamente, direcionou o diálogo para a importância da *Junta de Freguesia* na vila e do papel que assume o seu representante, o presidente de junta de freguesia. Ao longo do diálogo colocou várias questões no sentido de levar os alunos a pensar sobre o que significa ser presidente de junta de freguesia, quais as suas funções ou, por exemplo, como são eleitos. Alguns alunos referiram conhecer e saber o nome desta figura importante do Meio local. Facilmente os alunos compreenderam que ser presidente de junta representa um papel bastante relevante no Meio local e na vida das pessoas da vila e, rapidamente, tomaram consciência de que a verba recebida para o

desenvolvimento da freguesia deve ser muito bem gerida, estabelecendo-se prioridades. Por conseguinte, cada aluno, com recurso ao computador Magalhães e ao programa PowerPoint deram início à tarefa de elaboração de um texto iniciado da seguinte forma: “Se eu fosse presidente de junta...”. Esta tarefa foi desenvolvida por 20 alunos e terminada em contexto familiar por razões de tempo. Seguem-se alguns exemplos:

<p><i>• Se eu fosse o presidente da junta...</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se eu fosse presidente da junta ajudava as pessoas mais necessitadas, dando trabalho, comida, agasalho e pelo menos 5000 euros.</li> <li>• Eu penso que ser presidente é uma responsabilidade muito grande porque inclui mandar, coordenar e muitas mais responsabilidades.</li> <li>• Um presidente deve tentar fazer o melhor para o povo.</li> <li>• Sejam pobres, ricos ou negros.</li> <li>• Também é preciso ter muita paciência pois alguns pedidos podem ser para o mal e não para o bem.</li> <li>• Se eu fosse um presidente era isto que eu usaria no dia à dia para agradar as pessoas.</li> </ul>
--	---

Figura 20 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno B



 <p>Se eu fosse presidente da junta ...</p>	<p><b>texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se eu fosse o presidente da junta ajudava as pessoas mais carenciadas, construía um hospital, melhorava a nossa vila...</li> <li>• Mantinha a nossa vila limpa, organizada, ornamentada no território, remodelava as estradas velhas. Com estas promessas, com certeza, que tínhamos uma vila melhor do que está agora.</li> </ul>	<p>• No lugar do presidente eu, conseguia obter tudo para melhor na nossa vila.</p> <p>Fim!!!</p> 
--	---	---

Figura 21 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno I

<p>Se eu fosse presidente da junta...</p>	<p>Com a verba que recebia melhorava a escola nova de [ ] pois chove no interior.</p> <p>Promovia atividades para desenvolvimento das crianças da freguesia.</p> <p>Mantava colocar passadeiras para peões nas estradas principais.</p> <p>Ajudava famílias carenciadas.</p>
---	--

Figura 22 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno W

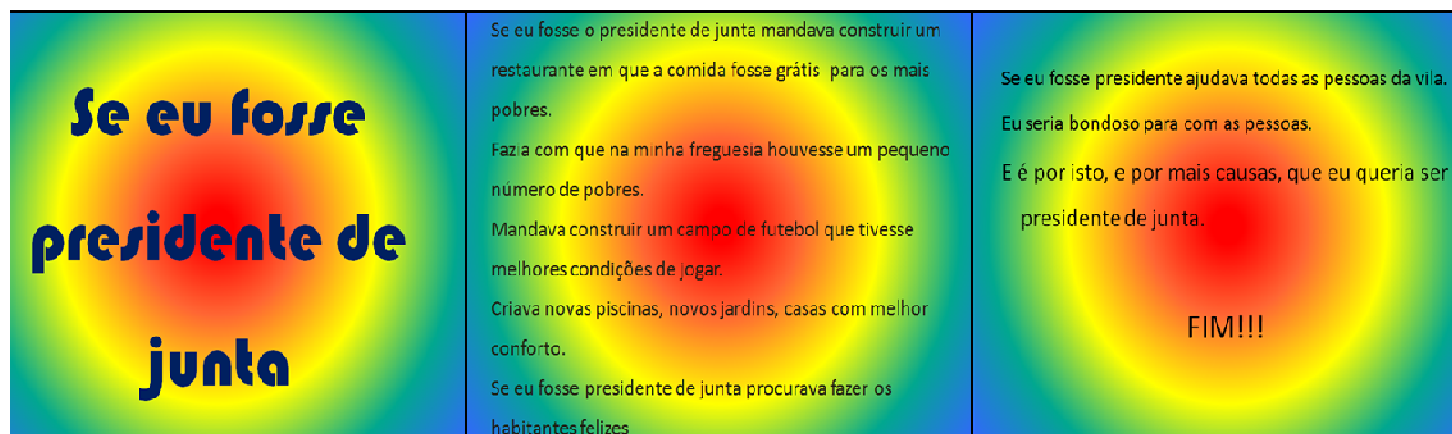


Figura 23 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno H

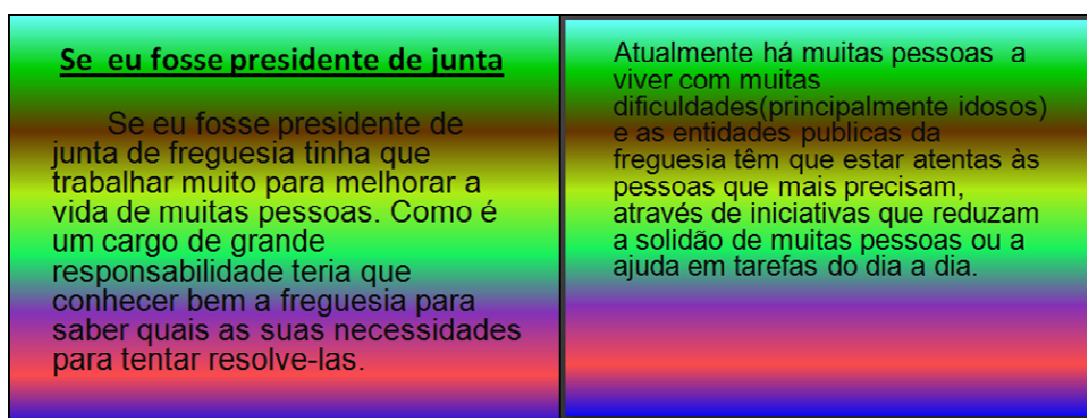


Figura 24 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno V

**Avaliação:** Os exemplos anteriores são representativos do trabalho desenvolvido por pelos restantes alunos. Todos revelaram perceber a importância do cargo que o presidente de junta representa para a freguesia e também as suas responsabilidades no bem estar da população. Neste sentido, demonstraram, essencialmente, preocupações sociais que advém de situações quotidianas e com as quais contactam no Meio local onde vivem ou por conhecimento através de notícias transmitidas pelos diferentes meios de comunicação. A seguinte figura evidencia a análise que os alunos fazem do Meio local onde vivem, enquanto presidentes de junta, relativamente às situações e problemas que lhes mereceram especial atenção.



Figura 25 – Situações/problemas a resolver com prioridade pelos alunos enquanto presidentes de junta

Enquanto presidentes de junta, as preocupações dos alunos dizem respeito a duas áreas distintas de intervenção. Por um lado, a necessidade de melhoria e construção de infra-estruturas sociais dedicadas a atividades culturais e desportivas (campos de futebol, piscinas) ou melhorias na pavimentação das estradas e, por outro, a preocupação com diversos problemas sociais que afetam a população.

A figura 25, enquanto balança, mostra claramente para que lado pendem as situações mais críticas e merecedoras de maior atenção por parte de todos os alunos. Os problemas sociais apontados na respetiva figura revelem-se como situações mais urgentes sobre as quais o presidente de junta deve agir.

Atente-se nas seguintes palavras de diferentes alunos:

- ajudar os outros “dando trabalho, comida, agasalho, (...) sejam pobres ricos ou negros” (aluno B). Neste exemplo é importante evidenciar a forma como são ultrapassadas as questões étnicas e o respeito por todos.

- “Construía um parque com aparelhos para os mais idosos fazerem exercício” (aluno D). Este é apenas um exemplo de entre cinco alunos (D, F, J, N, V) que fazem referência aos idosos e à importância de respeitar e cuidar dos mesmos por considerarem-nos mais desprotegidos.
- “Construía um hospital e um lar para idosos que desse para muitas, muitas pessoas pois um hospital pode salvar muitas vidas e um lar pode ajudar e acolher muitos idosos.” (aluno N).
- “Lutava contra o encerramento do nosso posto de saúde de [REDACTED] que saiu da freguesia. (...) Punha fontes públicas e mandava analisar as águas.” (aluno U). A importância com a saúde é um aspecto referenciado pela maioria dos alunos.
- “Com a verba que recebia melhorava a escola nova de [REDACTED] pois chove no interior.” (aluno W). É importante salientar que os alunos têm a noção de que o presidente de junta recebe um verba e é da sua responsabilidade saber gerir esse dinheiro utilizando-o no que é essencial e de uma forma racional.
- “Fazia com que os empresários investissem em indústrias que não poluíssem o ambiente e que desse emprego a mais pessoas desta freguesia.” (aluno U).
- “(...) fazia com que existissem patrulhas da polícia a fazer rondas nas ruas para que as pessoas se sentissem mais seguras.” (aluno J).

Estando nós a referirmo-nos a alunos com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos, é extremamente importante salientar a forma como estes se sensibilizam com estes problemas sociais e os colocam em primeiro lugar naquelas que devem ser as primeiras medidas a tomar pelo presidente de junta. Pois seria, com certeza, mais apelativo referir que “Se eu fosse presidente de junta...” construiria, por exemplo, um parque de diversões. Mas, os alunos realizaram esta tarefa com consciência social e pensando não em si próprios, mas nos outros. Ou seja, não numa perspetiva do que queriam para si, mas no sentido do que seria melhor para todos e que ajudasse a resolver os verdadeiros problemas existentes e contribuísse para viver numa freguesia melhor.

Em outros exemplos, alguns alunos demonstraram alguma preocupação ambiental salientando a importância de

- “manter as matas limpas e bonitas evitando incêndios que provocam grandes prejuízos no verão” (aluno T);
- “Plantaria mais árvores na vila, mandaria limpar as ruas” (aluno I);
- “Mandava que limpassem as ruas e deixassem a nossa vila limpa e verde”. (aluno N)

No seguinte exemplo (figura 26), apresenta-se uma abordagem mais diversificada valorizando-se diferentes aspetos a ter em conta na gestão e promoção de uma freguesia ativa.



Figura 26 – “Se eu fosse presidente de junta...” do aluno O

Para além dos exemplos referidos anteriormente, o aluno O faz, ainda, referência à importância da gestão económica da junta de freguesia; à reconstrução e valorização do património local (arquitetónico e natural) como forma de promoção do turismo; à criação de reservas naturais para fauna e flora; e à promoção de eventos culturais de solidariedade social.

Não obstante, alguns alunos referiram também a importância de construir espaços de convívio e de ocupação de tempos livres:

- “Iria mandar construir uma biblioteca para as pessoas puderem ler quando quiserem e organizava sessões de cinema aos fins de semana para as crianças e para os mais velhos.” (aluno J).

- “Mandava construir um campo de futebol que tivesse melhores condições de jogar. Criava novas piscinas, novos jardins, casas com melhor conforto.” (aluno H).

Repare-se, igualmente, que estas situações/sugestões foram apresentadas sempre depois dos problemas sociais, considerados de maior relevância para os alunos. Os próprios alunos, por vezes sem essa consciência, definiram no seu texto uma hierarquia das prioridades a ter em conta pelo presidente de junta. Começando pelos problemas sociais, enunciados anteriormente, e terminando com sugestões de atividades de convívio e promoção de eventos culturais.

Por conseguinte, todos os alunos conseguiram “representar”, de forma responsável, o papel do presidente de junta e olhar de forma crítica sobre o Meio local identificando aspetos a mudar e a melhorar.

Porque,

- “Ser presidente é muito difícil porque se ouve coisas boas e por vezes coisas muito más do povo. Com este texto aprendi a conhecer melhor como é ser um presidente.” (aluno E);
- “Gostei muito de ser presidente por um dia que assim tinha            mais evoluído. Quem sabe se no futuro o serei!” (aluno U).

Em suma, denota-se uma forte consciência social onde é evidente a preocupação com os outros e com o bem estar de todos, sendo, sem dúvida, algo a valorizar na formação destes alunos.

Dos vinte alunos que participaram nesta atividade, cinco consideraram-na como sendo aquela que mais gostaram de realizar.



#### 3.5.4. Atividade 4 “No Meio onde vivo”

**Data:** 28 de novembro (data em que a tarefa foi proposta)

**Local:** contexto familiar

**Objetivo geral:** Explorar e valorizar o Meio local.

**Objetivos específicos:**

- Refletir sobre o meio social
- Desenvolver uma atitude crítica face à sociedade identificando aspetos positivos, negativos ou preocupações sobre a mesma.

#### Descrição da atividade:

Após a prévia exploração da noção do meio social e do que significa viver em sociedade, foi proposto aos alunos a elaboração de uma reflexão acerca do Meio onde vivem utilizando o computador Magalhães e o programa *PowerPoint* como recursos. Pretendia-se que os mesmos apresentassem um olhar crítico da sociedade evidenciando questões que os preocupam, notícias que ouvem e vêem nos meios de comunicação social e, simultaneamente, que dessem a sua opinião acerca deste Meio em que vivemos.

A figura que se segue (figura 27) é um bom exemplo de uma reflexão que denota, de facto, uma análise sobre a realidade e uma preocupação sobre a situação apresentada.

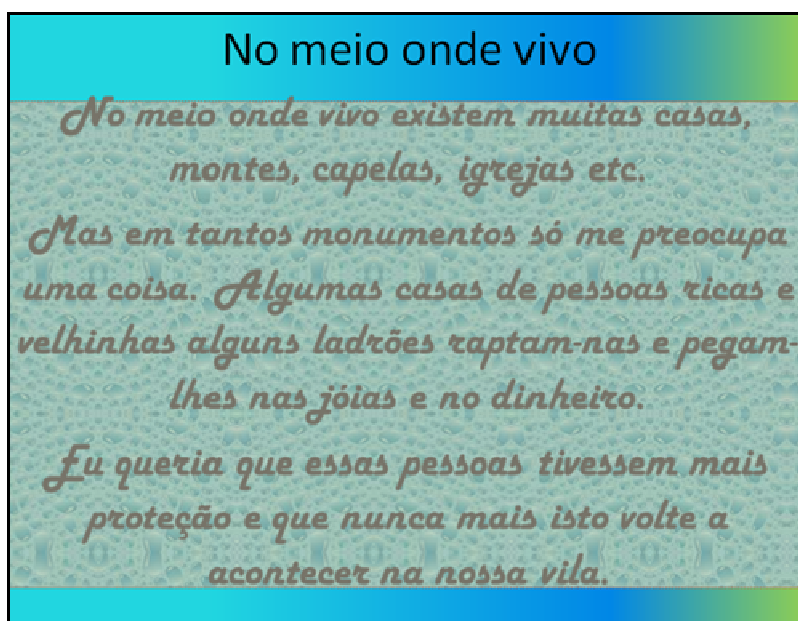


Figura 27 – “No Meio onde vivo” do aluno H

A figura 27 demonstra, claramente, que o aluno H foi capaz de olhar criticamente para a realidade social em que vive e identificar um problema e uma preocupação atual que se prende com assaltos/roubos, em especial aos mais desprotegidos (idosos). Este conhecimento sobre a realidade, ao qual os alunos têm acesso, provem de noticiários, de casos ocorridos no meio próximo onde vivem e de conversas em contexto familiar. Neste caso concreto, o exemplo apresentado surgiu, também, da influência do seu contexto familiar uma vez que o pai é militar da GNR e, portanto, em conversa e partilha de experiências em casa, este aluno está consciente de que existem bastantes casos onde esta situação ocorre e, por essa razão, devem ser tomadas medidas de “proteção”.

Não obstante, alguns alunos sentiram dificuldade em fazer uma reflexão e apresentar um olhar crítico face ao que os rodeia e, por isso, realizaram a tarefa com um carácter mais descritivo sobre a freguesia onde moram e dando a sua opinião sobre a mesma. As figuras 28 e 29 são exemplos desta situação.

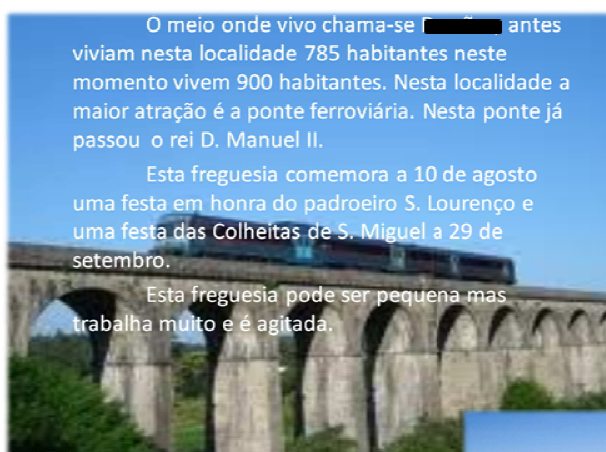
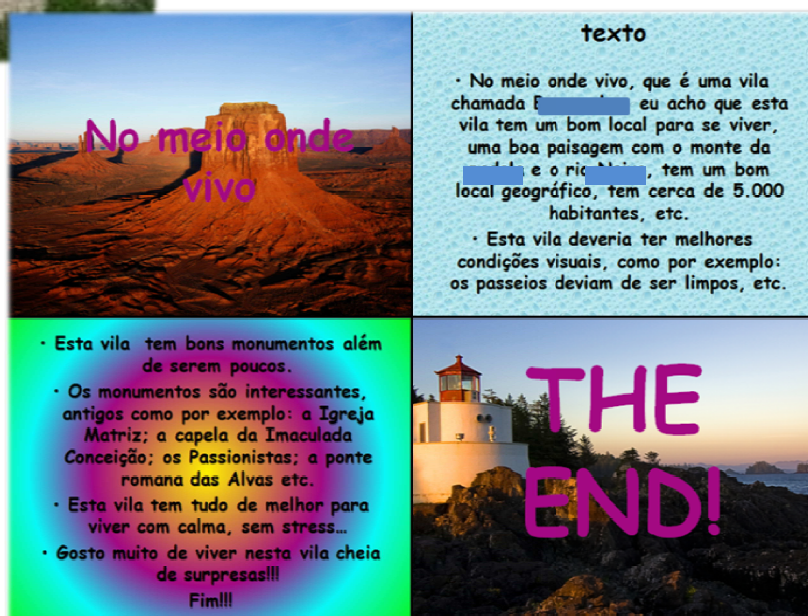


Figura 28 – “No Meio onde vivo” do aluno U

Figura 29 – “No Meio onde vivo” do aluno L



Porém, em ambos os exemplos denota-se um trabalho de pesquisa, de investigação do Meio local e é apresentado um juízo de valor positivo sobre o mesmo, demonstrando a importância de conhecer e valorizar as suas origens.

**Avaliação:** De uma forma geral, os alunos demonstraram conhecer um pouco a realidade social onde vivem, apontando aspetos positivos e negativos para o desenvolvimento do Meio local e das suas populações. E, simultaneamente, demonstraram-se sensíveis com estas questões apresentando algum espírito crítico face a problemas sociais como o enunciado na figura 27. Por outro lado, revelou-se necessário, em certa medida, ter realizado a tarefa em sala de aula no sentido de levar os alunos a construírem um texto mais reflexivo embora sem interferir nas suas perspetivas e opiniões sobre a presente questão. No entanto, a realização da tarefa em casa garantiu mais tempo para a sua realização e assegurou uma concretização da tarefa mais sincera e pessoal de cada um.

### **3.5.5. Atividade 5 “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]”**

**Data:** 3, 4 e 5 dezembro e 7 de janeiro

**Local:** Escola Básica do Concelho de Viana do Castelo

**Objetivo geral:** Explorar e valorizar o Meio local.

**Objetivos específicos:**

- Explorar e valorizar a história da vila.
- Identificar, explorar e divulgar o seu património histórico.

**Descrição da atividade:** Inicialmente, foi estabelecido um diálogo com os alunos acerca da pesquisa sobre a vila, efetuada na semana anterior, relativamente à sua história, tradições, património natural e histórico, coletividades/associações e serviços, entre outros. Posteriormente, foi-lhes explicado que, a partir da seleção dessa informação, iriam construir um roteiro para a vila como forma de valorizar e divulgar o que este Meio local tem de melhor, dando a conhecer a vila e incentivando outras pessoas a visitá-la.

Dada a existência de um forte património histórico, nomeadamente arquitetónico (monumentos bastante antigos), e tendo em conta a limitação do tempo, decidimos realizar um roteiro com vista à promoção e divulgação exclusiva deste legado histórico que consigna uma grande variedade de monumentos: Igrejas, Capelas, Ponte românica, Mosteiro e Estação Ferroviária. A cada grupo de trabalho foram atribuídos dois monumentos, em diferentes alturas, e dadas as indicações seguintes. Cada grupo começou por realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre o monumento em questão e, em seguida, tratou essa informação e realizou uma breve identificação e descrição do mesmo abordando diferentes aspetos (nome, localização, história, função, contributos para a freguesia e curiosidades). Paralelamente, foi indicado a todos os grupos que introduzissem imagens, vídeos e sons numa abordagem holística que ajudasse a conhecer melhor cada monumento. Nesta tarefa, cada grupo de trabalho utilizou como recursos o computador Magalhães com acesso à internet, o programa *PowerPoint* e livros sobre a vila, ora existentes na biblioteca da escola ora disponibilizados por outros professores que tomaram conhecimento da atividade e fizeram questão de partilhar os recursos que

detinham. Esta situação faz deste roteiro um roteiro digital, que se demarca do tradicional, e ao qual todos podem ter acesso rapidamente via internet.

Uma vez que o tema explorado nesta área de Estudo do Meio diz respeito à exploração do Meio local, era nosso objetivo sair da escola e concretizar este roteiro na companhia da comunidade local numa organização conjunta entre escola e junta de freguesia. Tal não se demonstrou possível por razões de tempo. Contudo, este roteiro não ficou apenas no computador tendo sido apresentado à comunidade escolar e local, em mais uma iniciativa de aproximação da escola com a família e comunidade, como veremos mais à frente.

**Avaliação:** Esta tarefa permitiu aos alunos irem à descoberta do Meio onde vivem, na sua grande maioria; conhecer melhor este local numa perspetiva histórica e de reconhecimento pelo legado de outras gerações; e contribuiu, igualmente, para que os alunos aprendam a valorizar o que também é deles. Como nos transmitiu o Senhor Presidente de Junta de Freguesia, aquando da sua participação na realização desta atividade:

- “Felicitos os alunos do 4º ano. Penso que é uma excelente forma de conhecer [ ] e eles são filhos de [ ], são [ ]. São os [ ] do futuro e esta, não há dúvida, é uma excelente forma de alargarem o conhecimento que têm da sua própria terra e também o processo de amar a terra que mais tarde vão, certamente, ser convidados a gerir e a continuar nesta promoção.” (palavras do Presidente de Junta de Freguesia).

Esta tarefa viu os seus objetivos serem cumpridos na medida em que todos os alunos afirmaram que esta atividade os ajudou a aprender algo mais sobre a vila:

- “Acho que sim, eu não sabia que havia pontes romanas.” (aluno V).
- “Ajudaram (...) Eu antes não sabia... Eu não sabia que tinha sido D. Afonso Henriques a ter dado a ordem da Igreja de S. Pedro.” (aluno G).
- “Sim, mas preferia ser de [ ]. Não conhecia tantas igrejas. Apesar que não vou ir vou à missa.” (aluno T).

A razão pela qual o aluno *T* referiu que preferia fazer esta atividade sobre outro local deve-se ao facto de o mesmo não viver nesta vila. E, portanto, privilegiar a realização da tarefa sobre o local onde ele vive e fazer mais sentido, para si, valorizar a sua terra apesar de estar “ligado” a esta vila pela escola, pelo menos. De qualquer forma, é de salientar a vontade que o aluno demonstra nesta sugestão.

- “Sim, sim.. Eu já conhecia um bocadinho e agora ainda conheço melhor” (aluno R).
- “Sim. O shopping, a ponte romana, os caminhos de ferro (...) porque não conhecia nada de [REDACTED], só conhecia esta escola.” (aluno O).
- “Sim. Saber que havia assim tantas igrejas aqui em [REDACTED], eu pensava... Nem sequer sabia que existiam assim tantas, eu pensava que só havia esta aqui.” (aluno N).
- “Acho porque o roteiro eu não sabia que existia a ponte romana, sabia que existia o Monte da [REDACTED], mas não sabia que havia aquelas descidas de bicicleta e foi bom.” (aluno L).

Esta tarefa, pelo facto de ser desenvolvida em grupo veio demonstrar que os alunos têm alguma dinâmica de trabalho em grupo, sobretudo quando um dos seus elementos se afirma como um orientador e define etapas de trabalho. No entanto, há, ainda, alguns métodos de organização e de trabalho em grupo que devem ser reforçados por forma a que o trabalho seja rentabilizado.

Pelas suas características foi, também, esta atividade que mais beneficiou da sua realização em computador, no programa *PowerPoint*, na medida em que permitiu a integração de diferentes formatos de informação: desde o texto, às imagens e ao vídeo que integra também o som. E que, por estas razões, permitiram conhecer melhor cada monumento apresentado nas suas diversas vertentes. Por exemplo, no caso do grupo que explorou o edifício da Estação de Caminhos de Ferro verifica-se que a apresentação de diversas imagens, de diferentes comboios que circulam na respetiva linha do Minho, a visualização de diversos vídeos como a entrevista a um funcionário da Estação ou o momento de chegada do comboio à Estação, e onde é possível ver a entrada e saída de pessoas, fornece, sem dúvida, uma visão mais próxima da realidade e que incentiva ainda mais as pessoas a conhecer este local.

A avaliação do ponto de vista dos pais será apresentada posteriormente na tarefa 3.5.10., respeitante à sua apresentação.

Esta tarefa envolveu a comunidade escolar, nomeadamente alunos, professores e pais e, também, a comunidade local com a participação do senhor Presidente de Junta de Freguesia, referida anteriormente, do grupo musical “Renascer [REDACTED]” e de dois cidadãos da vila: um funcionário da CP e um senhor Jornalista já reformado e bastante conhecedor do património da vila, com alguns livros já publicados sobre a vila, que deu uma ajuda preciosa no aprofundamento de alguns conhecimentos sobre determinados monumentos. Porque estamos a explorar o Meio local e, portanto, é indispensável contactar com as pessoas e abrir a escola à comunidade na promoção de uma sociedade mais ativa e cooperante.

### **3.5.6. Atividade 6 “Entrevista sobre a vila – conhecer opiniões”**

**Data:** 3 de dezembro (data em que a tarefa foi proposta)

**Local:** Contexto familiar

**Objetivo geral:** Promover a participação dos pais nas atividades escolares.

**Objetivos específicos:**

- Envolver os pais nas atividades escolares.
- Colocar os pais a par do trabalho desenvolvido na escola.

**Descrição da atividade:** Nesta tarefa foi proposto aos alunos a realização de um pequeno vídeo onde um familiar seu apresenta a sua opinião sobre a vila ou sobre algum local específico do qual gostasse de fazer referência. O produto final desta tarefa foi integrado na tarefa anterior, “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]”, com vista a integrar os pais no trabalho desenvolvido pelos filhos em contexto escolar e como forma de sensibilizá-los para esta aproximação e valorizar a sua colaboração com a escola.

**Avaliação:** A presente tarefa teve uma aceitação considerável por parte dos pais/famíliares contando com a participação de 11 famílias. Em um dos casos, em que a mãe não apresentou disponibilidade, por razões profissionais, o aluno B, tomou, novamente, a iniciativa de realizar a tarefa e fez um pequeno vídeo onde assumiu, simultaneamente, o papel de entrevistado e entrevistador. O resultado final mereceu grande atenção por toda a comunidade escolar e local aquando da sua visualização na apresentação da atividade referida anteriormente. A aluna reforçou a sua participação nos escuteiros, partilhou experiências, demonstrou a importância deste grupo para a freguesia, fez referência aos locais que frequenta na vila e deu a sua opinião sobre a mesma de uma forma bastante comunicativa.



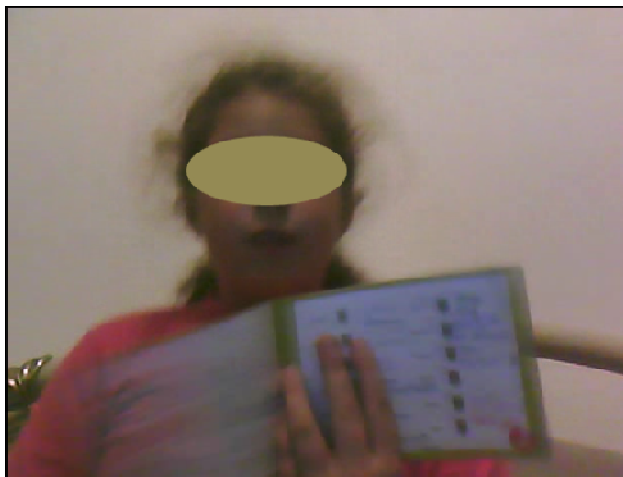


Figura 30 – Entrevista realizada pelo aluno B

O formato em que estas entrevistas foram realizadas variaram. Desde vídeo, ao texto e gravação de voz, tendo sido incluídas na apresentação referida anteriormente.



Figura 31 – “Entrevista sobre a vila – conhecer opiniões” do aluno R



Figura 32 – “Entrevista sobre a vila – conhecer opiniões” do aluno D

Os aspetos referenciados pelos pais e, em um dos casos, por um padrinho e noutro pelo avô, dizem respeito à história da vila, às suas atividades económicas, ao seu património natural, a sugestões de melhoria, entre outros:

- “A vila de [ ] é um bom local para se viver. Longe do stress, da poluição da cidade. É uma vila pacata (muito silenciosa, calma...). De paisagem agradável, sobretudo natural, como por exemplo: o monte da [ ], o rio [ ] que no Verão nos serve como uma praia fluvial.” (pai do aluno L).
- “[ ] é o meu berço, o lugar onde eu nasci e cresci e me tornei no ser em que sou hoje. Esta vila é um lugar fora do normal pelo lado positivo pois tem tudo o que tem uma cidade. A nível cultural a minha vila esconde uma história extraordinária construída pelos antepassados de um povo muito acolhedor e uma paisagem lindíssima que caracteriza a grande e numerosa vila de [ ].” (Avô do aluno E).

### **3.5.7. Atividade 7 “Visita a Escola!”**

**Data:** 13 de novembro e 8 de janeiro

**Local:** Escola Básica do Concelho de Viana do Castelo

**Objetivo geral:** Conhecer e envolver a comunidade local na escola.

**Objetivos específicos:**

- Promover atividades de colaboração entre escola e Meio local.
- Desenvolver aprendizagens diferenciadas

**Descrição da atividade:** Esta atividade pretendeu colocar a escola de portas abertas à comunidade local e estabelecer parcerias com a mesma no sentido de diversificar as aprendizagens dos alunos e de torná-las ainda mais significativas com a participação de outros intervenientes e de novas metodologias de ensino.

Esta situação ocorreu por duas vezes ao longo do estágio. A primeira contou com a participação dos Bombeiros Municipais de Viana do Castelo, no âmbito do estudo do Meio Físico, relativo às regras de primeiros socorros e prevenção de incêndios.



Figura 33 – Visita dos Bombeiros Municipais à escola

Na segunda situação, a escola e a turma em questão contaram com a presença de um cidadão da vila, e familiar de uma aluna da turma, enquadrada no estudo das atividades produtivas da vila, em especial do setor primário (agricultura). Uma vez que se tornou um pouco difícil encontrar informações desta natureza, relativas a este local nos diversos meios de comunicação, nada melhor de que falar com as pessoas da terra que a conhecem melhor do que ninguém e sabem quais as suas potencialidades. Em ambos os casos, estas visitas revelaram-se experiências de aprendizagem riquíssimas para os alunos. Pois estamos a falar de algo que sai fora da rotina escolar e das metodologias adotadas diariamente. E, portanto, desperta o interesse dos alunos colocando-os mais recetivos a estas iniciativas e facilitando a sua compreensão e registo na memória a longo

prazo. Os próprios alunos confessaram privilegiar situações de aprendizagem como as apresentas anteriormente em vez de estarem sentados na sala a ouvir o professor falar. Assim, quando questionados se julgavam importante virem pessoas à escola transmitirem os seus conhecimentos sobre um determinado assunto, as respostas foram unânimes.

- “Acho que sim porque normalmente aprende-se mais... Aprende-se de forma mais divertida...” (aluno V).
- “Acho (importante). Porque, como o avô da [REDACTED] disse, nós passamos a palavra daquilo que sabemos. (...) Aprendi. Aprendi quais eram os produtos agrícolas mais produzidos aqui na vila de [REDACTED], que eu não sabia. É o milho, o feijão e a batata.” (aluno G).
- “Sim. Porque dizem coisas que nós não damos na escola” (aluno O).
- “Sim. Saber que a agricultura poluía tanto com aqueles produtos que nós usamos. (...) Acho que sim, que aprendemos mais. (...) Acho que sim, é uma forma de eu aprender melhor, aprender mais coisas.” (aluno N).
- “Sim, é importante porque assim conhecemos mais sobre... Quando veio cá o avô da [REDACTED] conhecemos mais sobre a agricultura antiga, aqui na vila.” (aluno L).
- “Acho porque assim também estimula mais a nossa aprendizagem. Ajuda-nos a trabalhar melhor. Aprendo mais porque assim, dito em pessoa, uma pessoa explica-se melhor e ficamos com mais conhecimento.” (aluno H).
- “Aprendi a semear, acho que era o milho. A schar o milho. (...) Acho que se for interessante sim. Porque eu gosto da agricultura. (...) Gosto. E de ir apanhar batatas. Quando eu vou apanhar batatas com a minha avó eu divirto-me, é com a minha prima, e eu estou sempre a brincar com a terra com ela” (aluno M).

Depois de os alunos conhecerem melhor a agricultura praticada antigamente e a agricultura de hoje, estabelecendo comparações, e de tomarem conhecimento sobre os produtos agrícolas mais cultivados nesta vila, foi-lhes proposto a elaboração de diferentes receitas culinárias, em casa e com a ajuda dos pais, onde os produtos agrícolas mais cultivados na vila fizessem parte integrante (milho, feijão e batata). Esta atividade colocou os alunos na cozinha com os pais, na confeção da receita e mais uma vez incluiu os pais nas tarefas escolares.

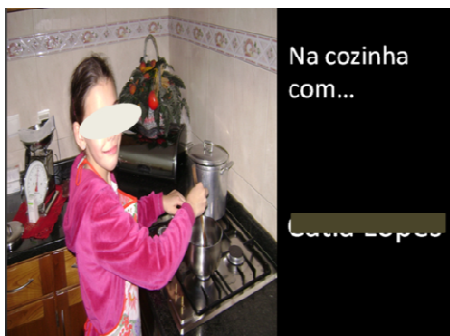


Figura 34 – “Visita a escola!” receita com os ingredientes cultivados na vila do aluno E



Figura 35 – “Visita a escola!” receita com os ingredientes cultivados na vila do aluno T

Mais uma vez, esta tarefa contou com a participação de grande parte dos pais. Apesar de os alunos não aprenderem já a cozinhar esta tarefa veio ajudá-los a perceber de onde vêm os alimentos que encontram no seu prato diariamente, desde o seu cultivo na terra, os cuidados a ter com determinadas sementeiras e plantas, até ao momento de preparação e confeção dos mesmos, num contínuo de aprendizagem em contexto escolar e familiar. No final, por razões de tempo, a elaboração de um livro de receitas com os produtos da vila não passou de uma sugestão que não pudemos vir a concluir.

No final do estágio o aluno W fez ainda uma sugestão:

- “(...) Eu sei uma ideia, mas agora já é a última semana (semana de estágio)... Vão fazer uma horta na escola e nós podíamos ajudar, trazer sementes de casa...”

Na realidade não foi possível participar desta atividade mas, de qualquer forma, deve aqui ser destacada a iniciativa da aluno e o seu interesse e envolvimento nas atividades.

### **3.5.8. Atividade 8 “À descoberta do Meio”**

**Data:** 21 de janeiro

**Local:** Meio local

**Objetivo geral:** Explorar e valorizar o Meio local

**Objetivos específicos:**

- Conhecer e explorar as atividades produtivas da vila.
- Reconhecer a importância das indústrias para o Meio local.

**Descrição da atividade:** No âmbito do estudo das atividades produtivas e dos diferentes setores de atividade e tendo em linha de conta o grande objetivo de exploração do Meio local, esta foi a altura da escola “ir ao encontro” da comunidade. Por conseguinte, quando a turma se encontrava a explorar as atividades pertencentes ao setor secundário, realizamos uma visita exploratória a uma indústria de madeiras da vila, fabricante de cabos de madeira para diversas ferramentas. Considerada uma média empresa e um exemplo para a atividade económica da vila, exportando cerca de 75% da sua produção.

De manhã, quando os alunos chegaram à sala de aula, questionaram de imediato se sempre iríamos fazer a visita a uma indústria uma vez que a professora cooperante já tinha partilhado a notícia com os mesmos, no final da semana anterior. O entusiasmo era evidente. Depois de uma pequena caminhada até ao local, a visita teve início com a participação de um guia que explicou ao grupo cada etapa do processo da madeira desde o momento em que é recolhida até ao produto final. À medida que iam conhecendo a fábrica foi-lhes explicado qual a função de cada máquina e a forma de trabalhar com a mesma. Para além disso, foram, também, visualizando exemplos de cabos já feitos que permitisse uma fácil compreensão do efeito que o guia estava a tentar transmitir. Os alunos tiveram igualmente a oportunidade de visitar a oficina da fábrica onde tomaram consciência das ferramentas utilizadas para trabalhar a madeira.



Figura 36 – “À descoberta do Meio” – visita a uma indústria de madeiras

**Avaliação:** Esta visita tornou-se bastante dinâmica no sentido em que, ao longo das explicações, os alunos colocavam questões e, simultaneamente, partilhavam experiências vividas e relacionadas com a arte de trabalhar a madeira.

Mais uma vez, remando contra a maré da rotina escolar, esta atividade revelou-se uma experiência extremamente motivadora para os alunos e significativa de uma forte aprendizagem. Quando questionados sobre a importância de atividades semelhantes em que as pessoas visitam a escola ou a escola visita a comunidade, o local concreto onde as coisas ocorrem, os alunos parecem não ter dúvidas sobre a influência que têm na sua motivação e na sua aprendizagem. Tendo-se verificado respostas unânimes:

- “Também gostei. Porque tinha lá muita tecnologia. Mostraram-nos que os paus passavam por muitas fazes para ter aquele formato. (...) Aprendi. Aprendi como se faziam os cabos. (...) Eu acho que sim, também se aprende de uma forma divertida... às vezes nas visitas.” (aluno V)
- “Sim. (Aprendo mais) A visitar! Porque lá temos tudo mesmo explicado e podemos ver qual o processo” (aluno D).
- “Sim. (Aprendi) Que as lâminas quando estão entortadas ajeitam-se com os martelos e que as madeiras, nem todas são boas, porque há umas que vão para as fogueiras, para queimar.” (aluno J).
- “Achei importante porque nós não sabíamos nada, nada sobre como se fazia madeira e isso tudo. E quando fomos lá ficamos a saber as fases que a madeira passa para depois

serem vendidas, para depois os nossos pais, os nossos avós ou os nossos tios, os nossos familiares todos comprarem um tipo de pás, ancinhos, isso tudo.. (Aprendeste coisas novas com essa visita?) Aprendi. (E então tu achas que é importante virem pessoas diferentes à escola, como o teu avô ou outras pessoas, e realizarem-se visitas, sair da sala de aula, ir conhecer as coisas no local?) Eu acho que sim porque se estivermos sempre na sala de aula só ficamos a aprender Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio. **Pois se não sairmos não ficamos a conhecer o que nos rodeia**<sup>9</sup>... Nós aprendemos mais quando saímos da sala, quando vamos para outro lado. Também aprendemos um bocado dentro da sala mas também aprendemos mais ao ar livre. (Porquê?) Porque dentro da sala não temos conhecimentos de nada. Não estamos a ver as árvores, a natureza, não estamos a ver nada, não estamos a ver o que nos rodeia. E se for lá fora ficamos a conhecer. [REDACTED] tem caminhos de ferro, tem várias estradas,..." (aluno K).

- “Eu adorei fazer esta visita de estudo porque é muito empreendedora” (aluno W).

A importância que temos vindo a demonstrar de dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, de os colocar à descoberta e em exploração com a realidade, ganha força com estas palavras. A melhor e significativa aprendizagem é aquela que tem significado para os alunos. E são situações como as descritas anteriormente, que parecem fazer os alunos atribuir mais sentido à aprendizagem. Trata-se, aqui, da importância de aprender algo que tenha uma aplicação prática e que não dê asas a questões semelhantes à seguinte “Porque é que eu tenho de saber isto?”. O facto de estarmos a falar de uma turma onde existe um grande espírito de iniciativa, de descoberta e de trabalho autónomo, vem reforçar, ainda mais, esta metodologia, esta necessidade.

Depois da realização da visita, os alunos realizaram um registo escrito da mesma apresentando a sua opinião sobre a atividade e a sua importância para a aprendizagem. Seguem-se alguns exemplos.

---

<sup>9</sup> O negrito corresponde a sublinhados nossos



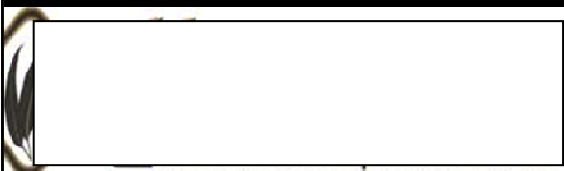

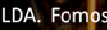
 <p><b>Visita de estudo</b></p> <p> LDA.</p> <p>21 01 2013</p>	<p>No dia 21 de janeiro de 2013 realizamos uma visita de estudo à fábrica  LDA. Fomos a pé, pelas 10 h, e viemos pelas 12 h.</p> <p>O nosso guia disse-nos o que a fábrica produzia cabos de madeira, para ferramentas. Logo de seguida deram-nos uns tampões para colocar nos ouvidos, porque havia muito ruído, durante a visita à fábrica. Informou-nos que a madeira demorava 7 a 8 meses a secar, para não se partir, ao ser utilizada como cabos de ferramentas. De seguida mostrou-nos as máquinas que são utilizadas nesta indústria. A máquina que eu mais gostei foi a que envernizava a madeira para ficar mais linda, apesar de nesta secção o cheiro ser muito intenso.</p> <p>No final visitamos o escritório e observamos a exposição das ferramentas que foram produzidas na fábrica.</p> <p>com esta visita de estudo conclui que para a produção de um simples cabo de madeira são necessárias muitas máquinas.</p> <p>Nunca pensei que fosse assim!</p>
--	---

Figura 37 – Registo da atividade “À descoberta do Meio” do aluno T



<p><b>Visita de estudo à</b></p> <p></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No dia 21 de Janeiro, fomos visitar uma fábrica chamada .</li> <li>Quando chegamos lá um senhor chamado Carlos disse-nos que ia ser o nosso guia. Um senhor chamado Rui deu-nos uns tampões para os ouvidos porque aquela fábrica fazia muito barulho.</li> <li>O senhor Carlos informou-nos que aquela madeira toda era exposta ao ar livre para secar e demorava cerca de seis ou sete meses a secar. Logo no início da visita ele mostrou-nos uma máquina em que os senhores colocavam paus, e a máquina cortava-os. A isso chama-se desperdícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vimos muitas máquinas, eles lá faziam cabos para machados, martelos, pás, vassouras, machadinhas, etc.</li> <li>A parte que eu gostei mais foi quando fomos ver as máquinas de envernizar, porque o verniz cheirava mesmo bem.</li> <li>Em último lugar fomos ao escritório e lá vimos a fábrica inteira, aquilo era mesmo muita madeira. No escritório também vimos alguns cabos.</li> <li>Saimos da fábrica e regressamos para a escola.</li> </ul> <p>FIM</p>
---	--	---

Figura 38 – Registo da atividade “À descoberta do Meio” do aluno H



<p><b>•Visita de estudo à</b></p> <p></p>	<p>No dia 21 de Janeiro de 2013 visitamos a fábrica de cabos de madeira com o nome . Durante a visita de estudo vimos as suas instalações e a maneira como funciona.</p> <p>No início vimos que a madeira demora 7 a 8 meses a secar. Depois de secar é transformada em tábuas que vão servir para fazer os cabos. As tábuas são serradas e transformadas em barros de vários tamanhos que depois são colocados nas máquinas para darem origem a vários tipos de cabos.</p>
<p>Os cabos podem ter o acabamento reto ou redondo dependendo do utensílio a que vão dar origem. Os cabos também podem ser envernizados, curvados ou com diferentes feitios.</p> <p>Os cabos são utilizados para fazer sacholas, machados, limas, picaretas, martelos, macetas, marretas, enxadas, pás, machadinhas, forquilha, ancinhos, vassouras, foices e sachos.</p>	<p>Existem tábuas que ficam tortas e outras que partem a meio da secagem e que por isso são vendidas como lenha. O serrim e os restos da madeira da produção dos cabos vão para cilos para serem reciclados.</p>

Figura 39 – Registo da atividade “A descoberta do Meio” do aluno O



### **3.5.9. Atividade 9 “poema: Se eu fosse (profissão)...”**

**Data:** 23 de janeiro

**Local:** Escola Básica do Concelho de Viana do Castelo

**Objetivos:**

- Aprofundar conhecimentos sobre as atividades produtivas.
- Promover a interdisciplinaridade.

**Descrição da atividade:** No final da exploração do bloco “À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade”, referente ao programa de Estudo do Meio, os alunos foram questionados sobre o estudo das atividades produtivas locais no sentido de se esta situação lhes fizeram pensar sobre a sua atividade profissional futura. As respostas foram bastante variadas. Uns apresentaram, já, uma opinião decidida enquanto outros apenas demonstraram interesse por algumas áreas. Neste seguimento, foi proposto aos alunos a elaboração de um poema cujo primeiro verso seria iniciado da seguinte forma “Se eu fosse (profissão)...”. Assim que tomaram consciência de que iriam fazer poesia o entusiasmo fez-se sentir, mas tornou-se ainda mais evidente assim que perceberam que poderiam rimar. Ao longo da sua realização, os alunos iam pedindo sugestões aos colegas de palavras que rimassem e, no final da atividade, cada um teve a oportunidade de apresentar o seu poema à turma. Foram momentos agradáveis onde os alunos puderam desenvolver o gosto pela escrita criativa, uma vez que, normalmente, a tarefa de escrita se revela uma tarefa árdua e aborrecida para os alunos. Como trabalho para casa, cada aluno fez a gravação áudio da leitura expressiva do seu poema e anexou o trabalho ao seu digifólio.

**Avaliação:** Esta atividade revelou ser das mais apelativas para os alunos constituindo uma fonte de entusiasmo e alegria.

- “(Qual foi o trabalho que mais gostaste de fazer?) O poema. (Porquê?) Porque é um trabalho diferente e no final ficam divertidos! Aprendi que temos de estudar para ser aquilo.” (aluno P).

Simultaneamente, o poema surgiu como uma reflexão sobre o que significa ser cozinheiro ou futebolista, por exemplo, realçando características profissionais de cada um e de respeito por todas as áreas profissionais.

- “Porque eu gosto de fazer poesia e tento fazer nos tempos livres mas às vezes não há tempo. Chego e tenho de fazer os trabalhos de casa, lavar-me, depois comer, estudar e ir para a cama...” (aluno W).
- “O do poema. Porque eu gosto de poesia e também achei que foi fixe ter gravado os sons.” (aluno N).
- “O... “Se eu fosse cozinheiro...” Porque foi mais divertido estar a rimar...” (aluno I).

A poesia apresentou-se como algo fascinante para o grupo talvez por apelar fortemente à criatividade e imaginação dos alunos, em especial na construção de rimas. Tornou-se, igualmente, uma atividade nova, sendo que, durante o período de observação do estágio, a poesia nunca tinha sido integrada no estudo de qualquer área disciplinar. Não obstante, os alunos criaram poemas com uma sequência lógica de acontecimentos e de concordância com as características de cada profissão/atividade definida.



Figura 40 – “Poema: “Se eu fosse (futebolista)”” do Aluno F

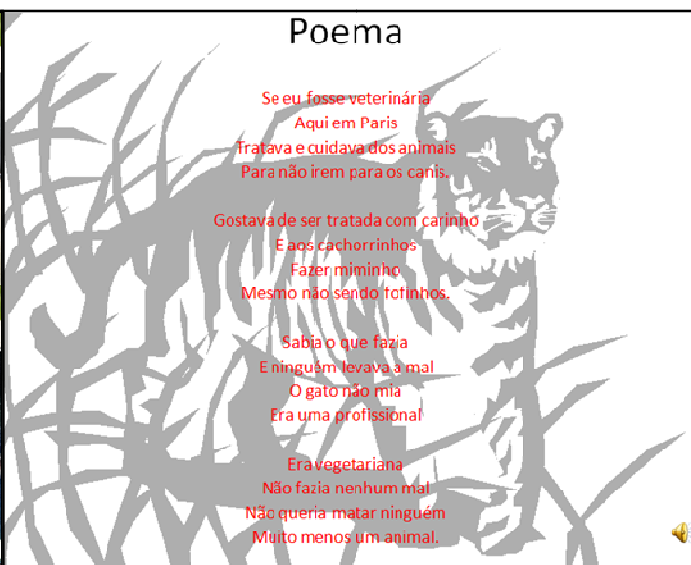


Figura 41 – “Poema: “Se eu fosse (veterinária)”” do aluno B

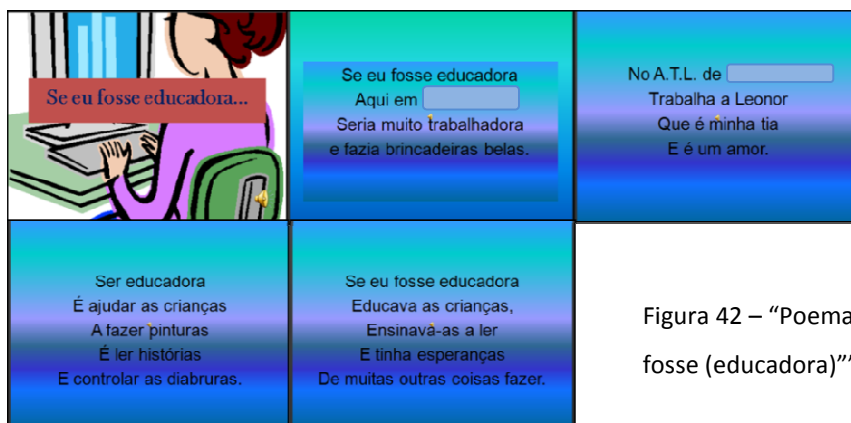


Figura 42 – “Poema: “Se eu fosse (educadora)”” do aluno A

Assim, ao mesmo tempo que aprofundam os seus conhecimentos sobre as atividades produtivas, estão, também, a desenvolver o seu vocabulário, a sua produção escrita e a desenvolver um sentimento de prazer associado à leitura e à escrita num ambiente de interdisciplinaridade.

Esta atividade permitiu, igualmente, aos alunos repensarem sobre as suas ambições e as suas responsabilidades para atingi-las. Podemos tomar como exemplo o aluno *F que*, no final do seu poema, fez questão de incluir um ídolo para si e escrever: “Quando for grande vou ser como ele!”.

**3.5.10. Atividade 10 “Apresentação à comunidade escolar e local de “Um roteiro pela vila de [REDACTED]””**

**Data:** 15 de fevereiro

**Hora:** 21:30h – 00:00h

**Local:** Escola Básica do Concelho de Viana do Castelo

**Objetivo geral:** Promover a colaboração e a participação da família e da comunidade local na escola.

**Descrição da atividade:** Com o intuito de partilhar o trabalho desenvolvido pelos alunos e em colaboração com a comunidade escolar e a família, numa tentativa de exploração do Meio local e aproximação da escola-família, desenvolveu-se a presente iniciativa que vai de encontro à vertente de investigação direcionada aos pais. Iniciativa esta, aberta a toda a comunidade escolar, à comunidade local e a todos os agregados familiares dos alunos.

Nesta apresentação marcaram presença 18 famílias, entre pais, irmãos e avós; dois professores da escola; o presidente de junta de freguesia; o grupo musical da vila “Renascer [REDACTED]”; e um senhor da vila, jornalista já reformado, que fez questão de fazer uma notícia sobre esta iniciativa para o jornal de Viana do Castelo, “A Aurora do Lima” e para o jornal da vila, que segue em anexo (anexo 2). Num total de, aproximadamente, 60 pessoas.



Figura 43 – Presença de familiares e comunidade na atividade “Apresentação à comunidade local de “Um roteiro pela vila de [REDACTED]” ...”

Esta apresentação contou com um momento musical dos alunos utilizando como base a música “Locked Out of Heaven”, original de Bruno Mars, e com letra adaptada sobre a vila, a família e a escola, na promoção de uma inter-relação entre os diferentes intervenientes (anexo 3); com um teatro de sombras, através do qual o grupo deu a conhecer a história da vila; com a apresentação do “Roteiro pela vila de [REDACTED]”; com a atuação do grupo musical da vila; e com uma ceia de convívio, de agradecimento e de despedida.

O momento musical dos alunos, também direcionado aos pais, e a apresentação do Roteiro constituíram momentos altos para as famílias no sentido de que viram refletida a sua colaboração com a escola na aprendizagem do seu filho.

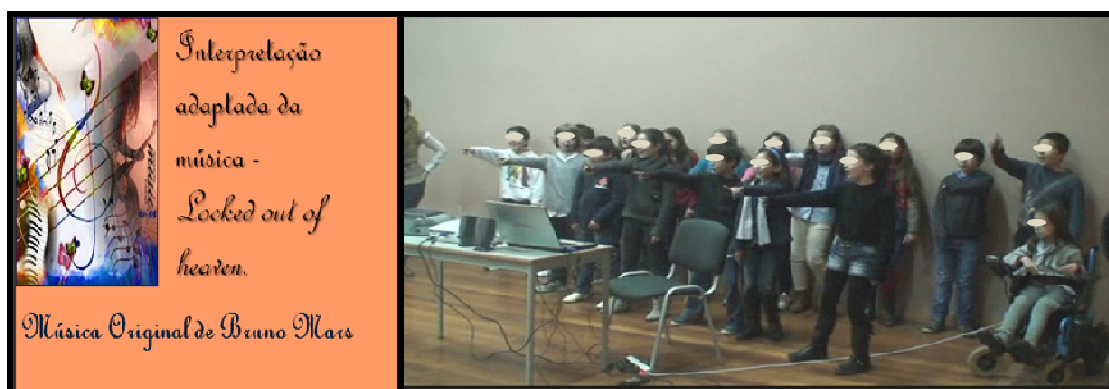


Figura 44 – Momento musical “Apresentação à comunidade local de “Um roteiro pela vila de [REDACTED]” ...”



Figura 45 – Apresentação do Roteiro pela Vila de [REDACTED]

Foi possível constatar que surgiram sorrisos de orgulho entre os convidados que, no final, demonstraram o prazer de fazer parte desta iniciativa. E os próprios falam por si. Dos 21 pais que responderam ao questionário, entregue posteriormente a esta

apresentação, 20 afirmam ser de extrema importância acompanhar a aprendizagem adquirida pelos filhos na escola:

- “Sim, é dever da família fazer parte da vida escolar, **com esta colaboração saímos todos a ganhar** começando pela criança. Cada vez mais há necessidade da **envolvência da comunidade** na educação da criança.” (Pai 7).
- “Sim. O acompanhamento familiar fornece **maior segurança** à criança na aplicação prática das aprendizagens, sendo positivo também para uma **interação criança-escola-família**” (Pai 14).

Por conseguinte, torna-se evidente que os pais têm interesse em participar mais na e com a escola, numa relação de proximidade e colaboração. Cabe, assim, à escola abrir as portas às famílias e à comunidade com a promoção de atividades semelhantes. No final do questionário, no espaço reservado a observações, alguns pais fizeram questão de referir:

- “Gostaria que todos pudéssemos fazer um esforço para cada vez mais **envolver pais e comunidade** em tudo que pudesse desenvolver todos os eventos **durante o ano escolar**” (Pai 7).

Verifica-se, portanto, que situações como esta devem repetir-se, não apenas uma vez no ano, mas frequentemente e sempre que possível.

- “A **família** também pode **participar** na apresentação dos trabalhos, como se verificou no dia 15/02/2013 o que foi uma **experiência excelente**<sup>10</sup>.” (Pai 1).

Esta iniciativa revelou-se, assim, como uma excelente forma de trabalhar em colaboração com os pais para a aprendizagem dos alunos e de todos em geral.

O único Pai que afirmou não ser importante o contributo da família no reforço das aprendizagens escolares, para o desenvolvimento da criança, justificou a sua opinião da seguinte forma:

- “Não, porque podemos ensinar de maneira diferente e podem-se confundir.” (Pai 12).

---

<sup>10</sup> O negrito corresponde a sublinhados nossos

Julgamos que, neste caso concreto, os pais deste aluno vêm demonstrar alguma insegurança no domínio dos conteúdos que são lecionados na escola. E, por essa razão, não se sentindo capazes de ajudá-lo, preferem não interferir e confiar, unicamente, no trabalho do professor em sala de aula. Esta situação leva-nos, igualmente, a concluir que se poderá tratar de um contexto familiar onde o nível de formação dos pais será relativamente reduzido.

Através desta análise podemos, claramente, verificar a importância e a influência que os pais e a comunidade têm na escola e no processo de ensino e aprendizagem.

Simultaneamente, o digifólio constituiu um “lugar” para a realização de pesquisas efetuadas pelos alunos sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. Seguem-se dois exemplos dos temas explorados por dois alunos.



Figura 46 – Pesquisa atividade produtiva do aluno D



Figura 47 – Pesquisa atividade produtiva do aluno I

### 3.6. Conclusões do estudo

Concluído o trabalho com os diferentes intervenientes (alunos e pais), no âmbito da exploração do digifólio no processo de ensino-aprendizagem e na aproximação entre escola-família, haverá, aqui, lugar para a análise do presente estudo em duas vertentes:

#### 3.6.1. O Digifólio no processo de aprendizagem dos alunos

Uma das questões iniciais que nos propusemos investigar, relativamente aos alunos, procura perceber *“Em que medida o digifólio contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos, ou seja, que efeitos lhes despertam e de que forma influenciam a sua aprendizagem?”*.

Neste sentido, verificamos que a utilização do digifólio como ferramenta pedagógica revelou-se, em primeiro lugar, como um fator de motivação para a aprendizagem. Todos os alunos partilharam da opinião de que realizar as tarefas no computador é uma forma mais divertida de aprender, por diversas razões:

Alunos	
Colocação de diferentes formatos de informação: imagens, vídeos, músicas, etc.	W, R, V, D, E, G, F, Q, L
Maior facilidade e rapidez de escrita (mais simples e menos cansativo) e deteção de erros ortográficos.	T, U, K, C, O, W, A, V, P, G, R, N, E, I, U, G
Modo de escrita no computador e características físicas: teclas grandes, etc.	N, P, M,
Gosto pessoal pela utilização do computador.	H, M, B, A, N, D, I, K, J, U, O, Q, G, W, V
Aprendizagem simultânea de competências informáticas e de conteúdos.	L, I, F, W, V
Acesso à internet e facilidade de pesquisa de informação.	S, J, B, G, O, G
Domínio e utilização desta ferramenta/ Permanecer atualizado	D, H, K, B

Tabela 3 – Razões de uma aprendizagem mais motivadora pelos alunos

Das razões apresentadas destacam-se a “Maior facilidade de escrita e deteção de erros ortográficos”, o “Gosto pessoal pela utilização do computador” e a “Colocação de diferentes formatos de informação: imagens, vídeos, músicas, etc.”. Os aspetos apontados refletem o reconhecimento dos alunos pelas potencialidades das TIC para a



realização dos trabalhos escolares, já que constituem algo que o caderno diário não consegue incluir (vídeo, som; processo de escrita mais simples, menos cansativo e com correção ortográfica). Por outro lado, é, também, dada relevância por parte dos alunos à facilidade de acesso à internet como fonte de pesquisa de informação e o desenvolvimento de competências informáticas, pelo trabalho diversificado no programa *PowerPoint* com a colocação de diferentes formatos de informação. Devemos, também, salientar que alguns alunos mostram consciência de que, nos dias de hoje, é importante saber dominar e utilizar esta ferramenta por forma a manterem-se atualizados e não caírem no problema da info-exclusão, referenciado na revisão da literatura.

Simultaneamente, o gráfico seguinte mostra a forma como os alunos avaliam as suas experiências com o computador na realização dos trabalhos escolares.

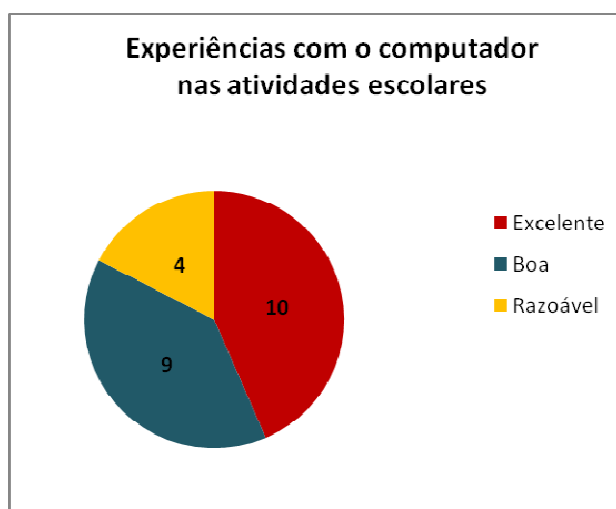


Gráfico 4 – Avaliação dos alunos relativa às suas experiências com o computador na realização das tarefas escolares.

Repare-se, através da análise do gráfico 4, que as únicas escalas de avaliação referidas pelos alunos situam-se entre o razoável e o excelente. Sendo que, a esmagadora maioria avaliou as suas experiências com o computador como *Boas* e *Excelentes*, comportando, no seu conjunto, 19 dos 23 alunos. Os restantes 4 consideram estas experiências razoáveis. Estas opiniões resultam, igualmente, da análise que os alunos fizeram sobre as suas capacidades informáticas e que influenciam diretamente sobre a motivação e confiança demonstrada na utilização desta ferramenta. Neste sentido,

verifica-se que a maioria dos alunos, pelo facto de possuir computador e de o explorar em contexto familiar, apresentam, na sua generalidade, um bom domínio sobre esta ferramenta e, conseqüentemente, maior motivação na sua utilização em contexto escolar.

Em suma, o fator motivacional proporcionado pela utilização do digifólio no processo de aprendizagem sobre o estudo do Meio Social influencia, consideravelmente, de forma positiva a aprendizagem uma vez que se traduz numa maior pré-disposição dos alunos para a aprendizagem, encarando o trabalho em sala de aula com mais empenho, de forma autónoma e atribuindo significado aquilo que aprendem. Condições indispensáveis para a promoção de uma aprendizagem significativa e de encontro com a teoria construtivista, defendida ao longo deste estudo.

Por conseguinte, e indo de encontro a uma outra questão relativa à influência do digifólio na aprendizagem – ***De que forma pode auxiliar a compreensão dos conteúdos do Meio Social?*** – verificamos que o digifólio constituiu uma ferramenta pedagógica com contributos para o processo de aprendizagem dos alunos. Ao longo da entrevista, todos afirmaram aprender mais facilmente os conteúdos explorados ao longo deste estudo com recurso ao digifólio e à utilização do computador, apresentando razões semelhantes às referidas na tabela 3. Aliás, dos 23 alunos, 20 confidenciaram que preferiam concretizar os trabalhos no computador. Dos três restantes, um considerou que não tinha preferência pela realização das tarefas no caderno diário ou no computador e os outros dois alunos escolheram o caderno diário por considerarem ser mais fácil de escrever e não estarem muito familiarizados com as teclas do computador, perdendo algum tempo à sua procura.

Não obstante, ao longo da realização das diferentes atividades, os alunos tiveram oportunidade para aprofundar e desenvolver novas competências informáticas derivadas da sua realização em formato digital e beneficiar das suas potencialidades neste contexto. Potencialidades essas que se tornaram essenciais e constituíram uma mais valia no estudo do Meio Local uma vez que, pela introdução de diferentes formatos de informação (imagem, vídeo, áudio), pela facilidade de acesso à informação, pelo contacto

que permitiu com outros intervenientes e a sua participação no trabalho escolar (comunidade local e familiares dos alunos), levaram a que se conseguisse explorar e dar a conhecer este Meio Local de uma forma holística e representativa da realidade.

Assim, e em especial na atividade “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]”, desenvolveu-se um trabalho mais rico, completo e criativo na medida em que, na abordagem, de cada monumento histórico, foi possível integrar imagens do mesmo, músicas alusivas às práticas ali realizadas, entrevistas a pessoas que participaram neste trabalho e ajudaram a complementar a informação existente. Porque conhecer o Meio implica conhecê-lo na sua plenitude, e, no estudo do património histórico e arquitetónico, não basta estudar um monumento apenas na sua composição física/construção. Importa desenvolver, simultaneamente, uma análise subjetiva e reveladora da sua importância para a população e para as suas tradições revivendo, em alguns casos, o seu significado para a vila. Dos vinte e três alunos, vinte e um consideram que a utilização do computador no acesso à internet lhes permitiu realizar este trabalho de forma mais completa. Apenas dois discordaram (aluno L e W) por considerarem que, em algumas circunstâncias, a informação na internet pode não ser verídica e por julgarem que os livros constituem um recurso mais rico e completo quando comparado com a utilização da internet como instrumento de pesquisa. O que não invalidou a utilização simultânea de ambas as fontes de informação ao longo do trabalho desenvolvido pelos alunos.

A construção do digifólio constitui, igualmente, uma nova metodologia do trabalho do professor com a turma numa perspetiva heurística e de estímulo ao trabalho autónomo. No final da sua concretização, e depois de terminado o estágio, os alunos em pequenos grupos, tomaram iniciativas de realização de pequenos trabalhos de investigação, que apresentaram à turma, utilizando sempre como recurso o computador. Das várias vezes em que a estagiária-investigadora regressou à escola, assistiu a estas situações e, em conversa com a professora cooperante, tomou conhecimento de que era uma situação que estava a tornar-se frequente. Estas iniciativas advêm do trabalho previamente desenvolvido com o digifólio motivando e despertando, verdadeiramente,

os alunos para o trabalho escolar numa perspetiva de à descoberta e de construção da sua auto-aprendizagem. Em diversas situações, foram os alunos que assumiram a posição do professor, interagindo com os colegas, fazendo questões e criando um ambiente de aprendizagem mais significativo em que dão, claramente, sentido à sua aprendizagem.

Desta forma, o digifólio, para além de constituir um fator de motivação e de desenvolver, simultaneamente, competências informáticas, atingiu o seu primeiro objetivo. Ou seja, revelou-se uma ferramenta que promove a aprendizagem dos conteúdos explorados no domínio do estudo do Meio Social. Neste caso concreto, ao longo da elaboração das diferentes atividades, os alunos foram demonstrando empenho, espírito crítico, participação ativa e demonstração de conhecimentos sobre os temas explorados. Por outro lado, embora não querendo acentuar a avaliação no produto final, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos são, também, reveladores da sua aprendizagem, como vimos anteriormente.

Todos os alunos afirmaram aprender algo mais sobre esta vila através das atividades desenvolvidas e todos demonstraram interesse em voltar a fazer um digifólio. As disciplinas sugeridas para a sua realização referem-se a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio (sobre um Meio local distinto) e Educação Física.

A figura 48 apresenta a avaliação feita pelo aluno I, no final do trabalho, que serve de exemplo destas conclusões:

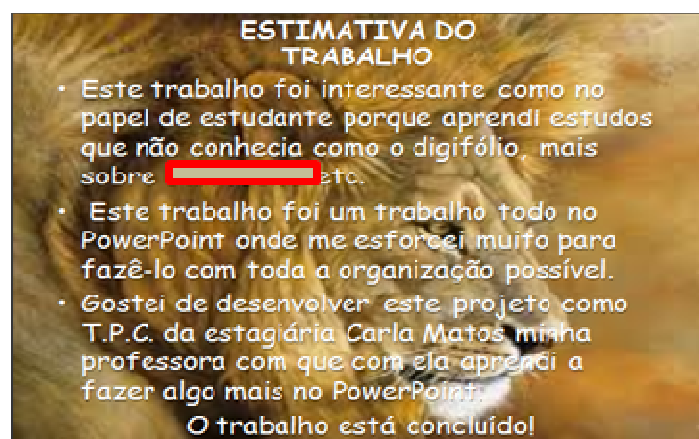


Figura 48 – Avaliação final do digifólio pelo aluno I

Simultaneamente, todos os alunos demonstraram ter gostado de realizar o digifólio caracterizando esta experiência como “divertida”, “interessante” e “fantástica”.

Alguns alunos referiram, também, como aspecto positivo o facto de os pais terem feito parte do trabalho e terem colaborado na sua realização.

É, igualmente, importante realçar a abordagem adotada no estudo do Meio Local privilegiando a participação da comunidade na escola e vice-versa. Foram situações reveladoras de aprendizagens significativas e marcantes para os alunos ajudando-os a dar sentido à aprendizagem e a contactarem mais de perto com a realidade e com a aplicação prática daquilo que aprendem na escola.

### **3.6.2. O Digifólio na aproximação entre Escola - Família**

Na vertente de investigação consignada aos pais pretendeu-se, com este estudo, responder à seguinte questão, enunciada anteriormente: ***“Como poderá o digifólio aproximar e fortalecer a relação entre Escola-Família e garantir uma maior participação dos pais no trabalho desenvolvido pelos filhos em contexto familiar?”***

Por forma a explorar esta questão, a elaboração do digifólio e a realização das atividades que lhe estavam consignadas implicaram, em grande parte, a participação dos pais. Tanto no auxílio dos seus filhos, em contexto familiar, como na sua participação direta em atividades direcionadas especificamente para eles. Por exemplo, a entrevista ou a biografia, que foram incluídas no trabalho dos alunos por forma a envolver os pais na escola e contribuir para uma aprendizagem mais rica e significativa para os alunos e também para os próprios pais.

Através da análise das opiniões dos pais foi possível verificar que a generalidade (19 dos 21 pais) considera que o digifólio lhes permite acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido pelo seu filho na escola. Como podemos perceber pelas suas palavras:

- “Sim. A família fica a saber que temas é que estão a ser tratados.” (Pai 1)
- “Penso que sim, de facto fui sabendo e acompanhando os trabalhos, permitiu-me também conversar com a minha filha sobre o desenvolver das atividades na escola.” (Pai 3)

- “Sim, estas situações são fundamentais para haver uma **continuidade** do trabalho feito na escola em **casa**.” (Pai 4)
- “Sim. A escola não é só dos nossos filhos, **também é nossa**, quanto mais **colaborar-mos**, mais ligação há na aprendizagem, é **crescer-mos juntos**.” (Pai 7).
- “Esta situação não só **ajuda a acompanhar e perceber o trabalho desenvolvido** pelo meu filho como **ajuda na interação formativa entre pais e filhos**.” (Pai 8).
- “Sim, uma das dificuldades que existe no dia à dia é ter disponibilidade, no horário laboral, para ir às escolas acompanhar a situação escolar dos mesmos. Penso que assim é uma **boa forma de saber um pouco, o que fazem nas aulas**”. (Pai 10).
- “Sim. Porque fico a **saber melhor o que o meu filho estuda** e assim podemos **ajudá-lo** melhor.” (Pai 17).

Nestas palavras denota-se a intenção dos pais em acompanhar o desenvolvimento escolar dos seus filhos e participar mais ativamente na escola. Verifica-se que a elaboração do digifólio veio colocar os pais ainda mais a par do trabalho concretizado em sala de aula, percebendo quais os temas que estão a ser tratados e participando interativamente com os filhos nessa aprendizagem e no continuar do trabalho desenvolvido em contexto escolar.

O digifólio apresentou-se, aqui, como uma ferramenta a utilizar neste sentido e com potencialidades na aproximação entre Escola – Família. Pois, mais uma vez, a generalidade dos pais (20 dos 21 alunos) reforçou a importância do digifólio e a utilização do computador neste processo de aproximação.

- “O computador poderá ser um dos **recursos facilitadores** desta aproximação nomeadamente através da sua utilização para reforçar/ampliar alguns conceitos e **diversificar** atividades” (Pai 3).
- “Sim, o computador pode facilitar, porque os alunos podem **trazer certas informações no computador para casa**.” (Pai 4).
- “Em certa parte sim, porque faz que tenhamos mais **“proximidade”** com os nossos **filhos/escola**, mas por vezes nem todos os pais conseguem acompanhar as novas tecnologias” (Pai 7).
- “O computador é uma ferramenta de trabalho que **facilita a aproximação** entre a escola e a família pois permite a **consulta mais rápida aos trabalhos realizados** e é **mais apelativa a exposição**.” (Pai 8).

- “Penso que sim porque existe a possibilidade de **guardar trabalhos**, que nós depois, **temos acesso a ver.**” (Pai 9).
- “O computador veio **facilitar a comunicação**. Hoje em dia é um instrumento imprescindível na comunicação. Facilita a troca de inf. c/ a escola.” (Pai 10).
- “Sim. Porque nós infelizmente percebemos pouco de informática e assim é uma maneira de podermos **interagir todos em família**<sup>11</sup> e de saber um pouco mais sobre o assunto.” (Pai 17).

Ao longo destas opiniões podemos destacar alguns aspetos relevantes e outros a ter em conta. Em primeiro lugar, o contributo do digifólio na comunicação/proximidade entre Escola e Família verifica-se na realidade e os pais confirmam-no. Em segundo lugar, é importante ter em atenção o facto de ainda existirem determinados contextos familiares onde o domínio sobre as tecnologias é escasso. Nestas situações torna-se mais difícil esta comunicação. De qualquer forma não vemos, aqui, um impedimento, pelo contrário. É, como vemos pelas palavras do Pai 17, uma nova forma de interagir com os filhos, de tomar conhecimento sobre a situação escolar deles e de aprender com os mesmos neste domínio. É, também, relevante evidenciar a importância que os pais atribuem a esta ferramenta e as potencialidades que lhe reconhecem, nomeadamente na sua fácil utilização (para a maioria dos alunos), na sua capacidade de armazenamento de informação e na promoção de atividades diferenciadas. Aspetos apontados e defendidos ao longo deste estudo com o trabalho do digifólio.

O único pai que não partilha desta opinião (Pai 19) justifica a sua resposta da seguinte forma:

- “Não, porque as crianças ainda são muito novas para utilizar o computador”.

Esta opinião leva-nos a concluir que, provavelmente, se trata de um contexto familiar onde a utilização e o domínio sobre as novas tecnologias é limitado e, por conseguinte, não se sentem confiantes na sua utilização e não lhe reconhecem mais valias na promoção da aprendizagem dos seus filhos.

---

<sup>11</sup>O negrito corresponde a sublinhados nossos

Não obstante, todos os pais, incluindo o pai que discordou anteriormente, afirmaram, preponderantemente, a importância do contacto do seu filho com as novas tecnologias em contexto escolar. Reconheceram que, nos dias de hoje, se trata de algo essencial à formação de todos e cada vez mais importante no dia a dia. Simultaneamente, referiram que a escola deve ser um local onde se privilegie a sua utilização e o desenvolvimento de competências informáticas:

- “É muito importante porque normalmente são assuntos que os **interessam**, que tornam a **aprendizagem mais dinâmica**.” (Pai 1).
- “Sim, porque a sociedade cada vez mais exige a utilização das novas tecnologias. A **competência digital** deve ser transversal a todas as áreas do saber. Assim, torna-se **fundamental o contacto** com as novas tecnologias desde cedo.” (Pai 2).
- “Sim, para uma maior **facilidade** na realização de trabalhos, para pesquisas ...” (Pai 6).
- “Penso que é importante porque aprendem **como trabalhar com as tecnologias**, e aprendem **muita coisa nova**<sup>12</sup>, só é importante eles saberem até que ponto podem contactar com elas e quando devem parar.” (Pai 7).

Repare-se neste caso, que os pais reconhecem a importância dadas às tecnologias mas alertam para a importância da sua utilização de forma orientada dada a possibilidade de comunicação com um mundo a explorar, através da internet, e dos perigos que podem surgir dessa exploração. É, portanto, um aspecto a considerar mas que não invalida, de forma alguma, a sua utilização quer em contexto escolar quer fora dele, onde os alunos dispõem de acompanhamento e orientação nesse sentido.

- “Sim, porque no meu caso é a única forma que ele tem de aprender a mexer no computador e vai para o ciclo preparado a fazer o que for necessário.” (Pai 9).

Esta situação vem corroborar com o referido atrás, relativamente ao domínio das novas tecnologias em contexto familiar. Perante este exemplo torna-se ainda mais evidente o papel que a escola desempenha neste processo de formação dos alunos e do qual as novas tecnologias devem fazer parte integrante de uma forma transversal a todas as áreas do conhecimento. A opinião que se segue é representativa desta situação:

---

<sup>12</sup> O negrito corresponde a sublinhados nossos



- “As novas tecnologias é o futuro; os nossos filhos têm que estar preparados e saber utilizar da melhor forma atendendo no seu dia a dia vão ter que utilizar constantemente. Nada melhor que o meio escolar para os preparar e habilitar a utilizar como fonte de informação.” (Pai 10).

Por conseguinte, o digifólio apresentou-se, também nesta vertente, como um meio de comunicação próspero e, cada vez mais, a utilizar na aproximação entre Escola e Família.

- “Devem ser fomentados e praticados **projetos de investigação similares** aos preconizados neste trabalho, de forma a **cimentar a participação dos pais** na formação escolar dos seus educandos” (Pai 8).

Estas palavras vieram, sem dúvida, dar razão de ser a esta investigação nomeadamente na vertente relativa aos pais. Porque a escola somos todos nós (pais, alunos, professores e comunidade) e, cada vez mais, é necessário reunir forças e apoiantes para uma educação pessoal e social dos alunos, significativa para o futuro.

Para tal é, também, importante que os pais que ainda não dominam minimamente estas tecnologias, o possam aprender, com os filhos, por exemplo, para que esta relação e interação seja ainda mais próxima e significativa.

Em jeito de conclusão, e dando resposta à grande questão inicial apresentada – ***Qual a importância do digifólio no estudo do Meio Social, no 1º CEB?*** – afirmamos que o digifólio representou uma ferramenta pedagógica com mais valias comprovadas na aprendizagem dos alunos; na aproximação entre Escola-Família, no trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes: pais-alunos-professores; e, paralelamente, no trabalho desenvolvido pelo professor já que a sua utilização veio criar um forma de aprendizagem mais dinamizadora, de à descoberta, de trabalho autónomo dos alunos na exploração do Meio local e constitui uma ferramenta que leva o docente a repensar e renovar as suas práticas pedagógicas em sala de aula, na busca de uma educação mais significativa e de qualidade.

Relembrando Ketele e Roegiers (1993), acerca da investigação e das razões que a move, lemos o seguinte: “(...) definiremos a investigação como um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista **inovar** ou **aumentar o conhecimento**<sup>13</sup> num dado domínio.” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 104).

Este é o verdadeiro propósito da investigação: inovar e criar. Trata-se de contribuir com algo novo para a sociedade e para o bem de todos na busca de novos conhecimentos e novos caminhos para a aprendizagem. Trata-se de colocar a escola a par do desenvolvimento social.

Neste sentido, o presente estudo de investigação insere-se nesta perspetiva uma vez que apresenta o digifólio como uma ferramenta que tira partido das potencialidades das novas tecnologias, cada vez mais dominantes na sociedade e para as quais a escola deve preparar os alunos, e abre novos caminhos para a aprendizagem e para a forma de pensar do professor e de todos os intervenientes na escola. Enfim, constrói-se algo novo, inovador e com significado para a aprendizagem, para os alunos e para uma escola mais atualizada e preparada para um mundo progressivamente mais tecnológico.

---

<sup>13</sup>O negrito corresponde a sublinhados nossos

## **CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL**

### **4.1. Reflexão final do percurso realizado na PES I e II em Educação Pré-Escolar e 1º CEB**

Nesta última fase, de uma das etapas da minha vida, gostava de conseguir transmitir o que esta experiência significou para aquilo que sou hoje. Para aquilo que levo na minha, e ainda pequena, bagagem. Gostava de fazê-lo partilhando esta experiência em forma de história, na qual não conseguirei dissociar duas vertentes que a influenciaram – o lado académico e o lado pessoal. Porque, o Professor não ensina apenas o que sabe. Ensina, também, o que é.

*– Não se pode falar de educação sem amor! – Exclamou Paulo Freire.*

Não começo pela expressão “Era uma vez” porque esta história não encontrou, ainda, o seu final.

O gosto, a vontade e a certeza daquilo para que nascemos, decidiu a escolha para o tema desta história – ser professora. O seu início apresentou-se como um desafio porque, afinal, não basta gostar, é preciso saber, é preciso Aprender. E, na verdade, quanto mais procuramos e aprendemos, melhor percebemos que aquilo que sabemos é ainda mais insignificante em tudo o que temos para experienciar e conhecer.

*– Só sei que nada sei! – disse Sócrates convictamente.*

No entanto, esta não constitui uma razão para ficarmos por aqui. Afinal, foi também ele (Sócrates) que nos ensinou que a consciência da ignorância é o primeiro passo para alcançarmos a sabedoria.

A primeira experiência concreta com a realidade teve lugar no jardim de Infância, no âmbito da PES I. A primeira ida ao local para conhecer o espaço e a educadora cooperante estão ainda bem visíveis na minha memória. A ansiedade e o sentido de responsabilidade para este novo desafio eram grandes. Assim como as expectativas que tinha criado para esta nova etapa – afinal, era meu objetivo sair preparada daquela experiência enquanto educadora para uma nova oportunidade, em que seria eu a responsável por um grupo de crianças. Esperava construir uma forte relação de amizade com o grupo e poder aprender em cada momento, em cada observação de gestos, de atitudes, de estratégias e formas de estar com as crianças em diferentes situações. O grupo de crianças com o qual convivi, ao longo dos quatro meses, tinha,

maioritariamente, idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. Apesar de se tratar de uma faixa etária ainda muito jovem e onde prevalecem os afetos e o ensinar o respeito pelo outro, o meu sentido de responsabilidade era ainda maior. A preocupação em fazer com que estas crianças aprendessem algo mais, as estratégias para aí chegarmos, o cuidado de não impor nada, pelo contrário, de criar o gosto por estar a prender algo novo, a descobrir, a manipular, a ver, a ouvir, a cheirar, a tocar, a provar...

Para mim, e naquele momento, desprovida de qualquer experiência profissional, tornava-se, simultaneamente, algo motivador e de curiosidade, mas, também, num momento de bastante tensão e responsabilidade. Foi este o sentimento vivido na minha primeira semana de estágio que correspondeu com a primeira semana de intervenção. O stress não me permitiu sentir à vontade, o que tornou tudo mais difícil, sobretudo para mim. Na verdade, a minha primeira semana de intervenção não decorreu exatamente como tinha delineado. Uma atividade de expressão musical, previamente planeada, tinha-se demonstrado com um grau de complexidade elevado para o grupo. O que se traduziu no seu insucesso. No momento não tive o discernimento necessário e a capacidade para explorar a atividade de outra forma. Os sentimentos que daqui brotaram em mim levaram-me a generalizar e a pensar que toda a semana tinha passado ao lado daquilo que tinha planificado. A reflexão feita no final da semana levou-me a questionar:

*— Será que sou capaz? Não sei se vou conseguir.*

A incerteza e a falta de confiança em mim levaram-me a um estado emocional depressivo. Mas, ainda hoje recordo as palavras da professora Raquel Leitão que me fizeram rever esta vontade interior, mostrando-me as qualidades que tinha e às quais não dava valor. A partir daqui, segui outro caminho bem diferente e do qual me orgulho hoje. Contudo, olhando para trás, confesso que aquela experiência menos boa me fez bem. Porque, por um lado, ajudou-me a perceber que fui capaz de resolver o problema e de me convencer a mim própria de que tenho de confiar mais em mim e, por outro, a experiência que adquiri com esta situação. Foi, por isso, independentemente dos sentimentos associados, uma constante de aprendizagem. Alonso e Roldão (2005, p.36) reforçam:

*— o contacto com a realidade e a adversidade das situações que existem numa sala é sempre enriquecedor.*

Das aprendizagens que adquiri ao longo deste intervalo de tempo, realço, sem dúvida, a capacidade de improviso e de desenrasque no trabalho com as crianças, essencial para quem trabalha com estas faixas etárias. Na teoria aprendemos que não devemos ficar “agarrados” à planificação das atividades. Mas, na prática, e sem a experiência pretendida, é algo bastante complicado. Torna-se muito difícil, no momento, tomar decisões para situações sobre as quais não tínhamos refletido previamente. Pois, na verdade, é a experiência que nos dá tudo, que nos ajuda a perceber, em contexto real, como as coisas funcionam e nos ensina estratégias para usar em diferentes situações.

– *É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer!*- Disse Aristóteles.

Foi algo que tive de aprender e que me ajudou bastante ao longo desta etapa. Com o passar do tempo e com a crescente confiança em mim tornou-se possível sentir-me muito mais à vontade, interagindo com as crianças de forma descontraída e, sobretudo, muito mais prazerosa. Paralelamente, fui percebendo melhor as características das crianças desta faixa etária, as estratégias para conseguir “chegar mais perto delas”, da sua compreensão. Com um forte poder imaginativo é essencial recorrer a abordagens do faz de conta, dos contos de fadas e, naturalmente, proporcionar oportunidades de exploração do Meio através de materiais manipuláveis e divertidos. Porque é nesta fase da vida que a criança compreende o mundo através dos sentidos. Hohmann e Weikart (2004) dão mais sentido a esta frase afirmando que “A criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula.” (p. 22). É a aprendizagem pela ação, defendida pela abordagem High/Scope, uma das bases de referência da educadora cooperante. Hohmann e Weikart vêem-na como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2004, p.22).

Na verdade, esta é a tarefa do educador: “despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir” de soluções” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 32). A par disto, o

educador deve ser capaz de perceber o que as crianças já sabem e, a partir daí, dar-lhes a conhecer o resto do mundo que as rodeia no sentido de prepará-las para as sucessivas etapas das suas vidas. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (p.28).

Esta passagem pelo Jardim de Infância constituiu, para mim, uma experiência muito forte e rica a todos os níveis, quer para a minha formação académica quer para a minha formação pessoal. Realizei um percurso no qual fui crescendo e aprendendo com as experiências vividas e, acima de tudo, com as dificuldades que senti inicialmente. Este “final feliz” ocorrido no Jardim de Infância só foi, igualmente, possível com a colaboração e apoio da educadora cooperante e da auxiliar educativa, num ambiente de cooperação e amizade. Trouxe muito desta experiência, sinto-me mais confiante, enriquecida e preparada para o que há-de vir. No entanto, com consciência de que há muito a aprender. Esta experiência veio, também, fortalecer esta paixão que nasceu comigo.

– São elas que me fascinam – as CRIANÇAS.

No final desta passagem pelo Jardim de Infância escrevi que é, sem dúvida, a experiência prática da vida aquela que melhor nos ensina e, por isso, o meu percurso de aprendizagem não termina aqui.

Esta história entra agora num novo cenário, com novos protagonistas mas com o mesmo objetivo. No âmbito da PES II, mergulhamos numa nova “praia” que teve lugar no 1º CEB. Esta experiência, numa escola do 1º ciclo, não foi a primeira mas foi, sem dúvida alguma, aquela que me fez despertar o gosto pelo trabalho do professor e mudar de opinião relativamente a este nível de ensino. A primeira experiência no 1º CEB, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional não me permitiu perceber o quão rico e motivador pode ser o trabalho de um professor em sala de aula. Esta situação veio reforçar o meu objetivo inicial, quando me candidatei à licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, ao presente mestrado. A minha intenção era apenas uma – ser Educadora de Infância. Mas, com a experiência vivida no âmbito PES II, a minha opinião deu uma volta de 180º. No início desta nova etapa, e depois de conhecer o nível de

ensino com o qual ia trabalhar, despertaram em mim sentimentos opostos. Por um lado, o sentido de responsabilidade, ainda acrescido pelo facto de saber que ia trabalhar com uma turma do 4º ano de escolaridade. Os finalistas do 1º CEB e, portanto, alunos que exigiriam muito mais de mim, das minhas capacidades e dos meus conhecimentos. Mas, por outro lado, os desafios já ultrapassados deram-me um novo ânimo para experienciar este novo desafio, num novo contexto e com diferentes intervenientes. O meu pensamento, nesse momento, centrava-se na intenção de dar o melhor de mim e de fazer desta experiência mais uma fonte de aprendizagem a juntar à adquirida no Jardim de Infância.

Durante as sessões de observação, rapidamente, percebi de que se tratava de uma turma bem preparada, conhecedora dos conteúdos abordados na sala de aula, participativa, com espírito crítico e com uma forma de comunicar e um vocabulário bem explorados. Apesar de um pequeno grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem e de uma aluna com paralisia cerebral moderada. Esta experiência foi, também, aquela em que contactei, pela primeira vez, com um caso de NEE e, por isso, senti-me um pouco apreensiva relativamente ao modo de interagir com a aluna. Em diálogo com a professora cooperante, compreendi o seu modo de trabalhar e o seu ritmo de aprendizagem. Nessa altura foi muito bom perceber que, apesar das suas limitações motoras, a aluna acompanharia normalmente as aulas e isso tornaria tudo mais simples para ela e para mim. A empatia e a forte proximidade com ela foi algo que se construiu desde muito cedo no seu acompanhamento durante as aulas. A aluna sempre se demonstrou muito carinhosa e fazia questão de expressar o quanto gostava de nós e as saudades que iria sentir quando o estágio terminasse. Esta vivência foi muito enriquecedora para mim em diferentes aspetos. É uma situação que obriga o professor a rever as suas práticas pedagógicas em sala de aula e a dar mais de si para que todos sejam “iguais” e tenham as mesmas oportunidades. Situação esta que, também, constituiu um fator de aprendizagem para os restantes alunos da turma e da comunidade escolar que, desde cedo, conviveram com ela e aprenderam a respeitar e a valorizar a diferença. E, por outro lado, foi um exemplo e uma lição de vida para mim ver uma criança com esta problemática e sentir a sua enorme força de vontade e autoconfiança.

Ainda durante as sessões de observação, pude avaliar a presença descontraída e divertida da professora cooperante na sala de aula e a sua forma de interagir com os alunos. Este facto constituiu um fator de motivação para mim, passando a ideia de que tudo parecia simples. E, por isso, a vontade de estar “ali” à frente, a orientar a aula, ia crescendo. Na minha primeira semana de intervenção, a preocupação e a ansiedade eram fortes. Apesar da prévia preparação e de me sentir “segura” quanto aos conteúdos que ia lecionar, o à vontade com os alunos não foi significativo. Mas, com o passar do tempo, o à vontade surgiu e tudo se tornou mais fácil.

Ao longo deste percurso, a maior dificuldade que senti ocorreu em momentos onde privilegiava a partilha de conhecimentos e experiências por parte dos alunos. Estes momentos tornavam-se sempre mais “barulhentos” e onde era mais difícil o controlo sobre a turma. Apesar de os alunos conhecerem as regras da sala de aula, alguns momentos eram vistos pelos alunos como pretexto para o desrespeito pelas mesmas. Assim, senti necessidade de rever a minha postura e desenvolver estratégias face a esta situação. A utilização de determinadas expressões faciais e corporais e o silêncio, em determinadas alturas, faziam com que os alunos percebessem a “mensagem”, aquilo que estava a sentir no momento (Arends, 2008, p.186). No entanto, não posso resumir as minhas intervenções práticas a estes momentos. De forma alguma. Ao longo deste intervalo de tempo, desenvolvemos uma relação muito próxima com o grupo e todos os momentos passados em sala de aula e fora dela são recordados como momentos de alegria e aprendizagem. No final do estágio, recebi inclusivamente um email de uma aluna da turma onde se lê:

— tenho muitas saudades vossas. As vossas aulas eram muito divertidas.  
E, sempre que regresso à escola é bom receber aquele abraço, demonstrado essencialmente por algumas alunas da turma.

Para além dos afetos, esta experiência foi extremamente importante para a minha formação académica. O facto de trabalhar com uma turma do 4º ano, bastante dinâmica e com uma base sólida de conhecimentos, adquiridos em anos anteriores e também na vida social de cada um, constituiu um grande desafio. Todo o trabalho desenvolvido, nas suas diferentes fases, fez-me crescer e dotou-me de capacidades, estratégias e dicas



fundamentais ao professor. Destaco, em seguida, algumas das aprendizagens atingidas mais significativas para mim e alguns dos aspetos positivos desta experiência.

- A minha presença enquanto professora, perante os alunos: este aspeto é essencial. Percebi que a atitude que assumimos perante o grupo deve demonstrar-se de confiança e de firmeza. Os alunos precisam sentir uma força em nós, professores, e não insegurança. Só assim podemos conquistar a confiança deles e encontrar espaço para criar uma relação mais próxima e de amizade. O modo como verbalizamos as palavras, o tom de voz que utilizamos influenciam igualmente esta imagem que passamos enquanto professor e traduzir-se-á na forma como os alunos nos vêem e nos respeitam.

- A dinâmica da aula: é essencial que os alunos estejam em constante exploração e aprendizagem. Não se devem criar momentos mortos porque vão dar asas ao desrespeito pelas regras da sala de aula e é tempo que se perde. Aliás, o tempo passa tão rápido para aquilo que queremos sempre fazer que se torna essencial organizar muito bem as tarefas e gerir o tempo para cada uma. No entanto, não podemos guiar-nos, sempre, pelas previsões definidas anteriormente – se os alunos não estão a compreender a questão, pára-se e dedica-se mais tempo a essa situação.

- A linguagem não verbal: esta experiência fez-me refletir de forma mais profunda sobre a influência que a nossa presença física e o nosso posicionamento em sala de aula têm no processo de aprendizagem dos alunos. Aspetos como, deslocar-me pela sala enquanto um aluno dá a sua opinião, responde a uma questão, ou em muitas outras situações; não estar voltada para o quadro durante bastante tempo; dar a entender aos alunos de que gostei ou não gostei de algo através de uma expressão facial; entre outros, são fatores que têm uma importância imensa no processo de comunicação com os alunos e que são fundamentais neste processo de ensino e aprendizagem. Julgo que só com a prática é possível perceber e reconhecer o valor que estes aspetos integram neste contexto.

- A organização do pensamento: ao longo desta etapa percebi o quão importante é estruturar o pensamento dos alunos. Nesta faixa etária, a sua capacidade de organização é ainda muito limitada.

– *Professora, quantas linhas deixamos depois de Língua Portuguesa?* Questiona um aluno.

É essencial abordar os conteúdos partindo da sua história de origem, percebendo cada passo até ali chegar. Ou seja, criar situações onde os alunos possam visualizar aquilo que está a ser dito e melhor compreender as diferentes fases do processo em estudo.

- Contacto com os pais e com a comunidade local: ao longo desta experiência senti-me muito grata pela participação dos pais e da comunidade local no trabalho desenvolvido em contexto escolar. Na sua generalidade, os pais sempre se demonstraram disponíveis para participar e auxiliar nas atividades propostas para casa. Mas, no dia 15 de fevereiro do corrente ano, foi ainda mais visível a disponibilidade que têm para a escola e a consideração que tiveram pelo meu trabalho. Foi muito importante para mim, pois significou como uma “aprovação”. Na generalidade, os “pais de hoje em dia” demonstram um sentido crítico e de maior exigência face ao trabalho desenvolvido na escola e pelo professor. Por conseguinte, perceber que estes pais acolheram muito bem esta iniciativa e que valorizaram o meu trabalho foi algo recompensador e motivador.

Tenho razões suficientes para dizer que foi uma experiência muito rica para mim e julgo que para os pais também. Constatei que eles se sentiram orgulhosos por terem feito parte do trabalho, isto é, por perceberem que contribuíram com algo para a aprendizagem do seu filho e, simultaneamente, por verem que a escola soube reconhecer esse trabalho, essa participação e empenho na colaboração com a mesma. Por experiência própria, concluo que esta proximidade e colaboração entre a escola e a família são fundamentais para que os alunos cresçam num ambiente de aprendizagem mais estimulante e harmonioso; para que os professores se sintam mais motivados e que vejam o seu trabalho valorizado; e para que os pais confiem e colaborem no trabalho desenvolvido pelo professor. Simultaneamente, a participação da comunidade local na escola é igualmente importante. A disponibilidade apresentada pelo Sr. presidente de junta de freguesia, e pelo Sr. Costa Pereira, jornalista e cidadão da vila, muito conhecedor do património local, foram essenciais para o trabalho apresentado à comunidade. A presença do grupo Musical na apresentação referida anteriormente, foi igualmente importante no sentido de que deu a conhecer um pouco o património cultural desta vila. Devo também referir a disponibilidade do Sr. Rogério para ir à escola falar sobre a agricultura na vila, dos Bombeiros Municipais de Viana do Castelo que explicaram e

partilharam experiências que, ninguém como eles, Bombeiros, conseguem fazer e transmitir. Mas, também é importante os alunos saírem da sala de aula e contactarem com a comunidade, com o meio que os rodeia. Por essa razão, a visita a uma indústria da vila constituiu uma experiência marcante para os alunos e revelou-se uma excelente forma de explorar e aprender mais sobre o meio. Estas experiências permitiram-me constatar que todas as iniciativas e momentos em que alguém vem à escola ou em que a turma sai da sala de aula para visitar e contactar com o meio, motivam muito mais os alunos, abrem-lhes os olhos e a mente para novas aprendizagens muito mais significativa.

Todas estas experiências e constantes aprendizagens significaram algo muito especial para mim. Adorei verdadeiramente. De tal forma que, hoje, não consigo escolher, de entre estes dois contextos, o meu preferido. Passamos aproximadamente quatro meses neste contexto de 1º ciclo mas eu não senti que tivesse passado tanto tempo. O clima de sala de aula e a relação com a professora cooperante e com a restante comunidade escolar tornaram tudo muito mais simples e acolhedor. De forma que o tempo foi passando e, quando me apercebi, estávamos já na nossa última semana de intervenção.

Sei que não posso e nem consigo comparar o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância e numa escola do 1º CEB, com uma turma do 4º ano de escolaridade. Mas, sinto que este último contexto de estágio me proporcionou uma aprendizagem muito mais significativa e rica que me faz sentir relativamente preparada para os novos desafios futuros. Posso afirmar que superou todas as minhas expectativas para este nível de ensino. Ajudou-me a perceber melhor o papel do professor na formação destes, ainda pequenos, cidadãos.

“(...) o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar respostas à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidade e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.” (Alonso & Roldão, 2005, p. 49).

É, como percebemos, um trabalho de grande responsabilidade também pelo facto de que é nesta altura em que são criadas competências essenciais ao desenvolvimento

dos alunos e que lhes servirão de base para continuar este caminho de aprendizagem ao longo da vida. Jean Piaget afirma:

*– A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*

Corroborando com Piaget, eu considero, de facto, que estes constituem os grandes objetivos da educação. Formar cidadãos capazes de abrir novos caminhos para o conhecimento e de transformar a sociedade. Afinal, Immanuel Kant explica:

*– O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele!*

No final de mais um capítulo desta história as minhas perspetivas para o futuro são encaradas com mais coragem e mais confiança nas minhas capacidades. Com vontade de criar coisas novas, de marcar a diferença e demonstrar que a tarefa de ser um bom professor vai muito mais além de dominar os conhecimentos científicos. Pois:

*– A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.* – afirma Albert Einstein.

É o despertar da curiosidade nos alunos que os leva a querer conhecer e a explorar. Esta deve ser uma das primeiras preocupações do professor e apesar de o conhecimento científico dever fazer parte da sua formação, o conhecimento é, também, algo que se adquire com o tempo e com a experiência. Segundo Alonso e Roldão (2005), “O crescimento pessoal e o profissionalismo do professor deve ser feito ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e relacionais.”

*– Ensinar é aprender duas vezes.* Afirma Joseph Joubert.

Por estas razões, espero voltar a escrever um novo capítulo nesta história que será, também, a minha história de vida e contará com os momentos mais altos e mais baixos dos novos desafios. Porque é com todos eles e com a experiência prática que espero crescer e aprender e me tornar numa profissional que faça a diferença.

*– Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.* Conclui Paulo Freire.

(...)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. P., Dias, C. N., & Oliveira, L. R. (2012). Contributos do E-Portefólio para a Mudança do Paradigma de Avaliação em Educação e Formação de Adultos. *II Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 393-408). Braga: Universidade do Minho.
- ALVES, A. P., & Gomes, M. J. (2007). Desenvolvimento de Portefólios eletrónicos no ensino da Matemática. *Actas do Congresso ProfMat-07*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- ALVES, A. P., & Gomes, M. J. (2007). E-Portefólios: Um Estudo de Caso no Ensino da Matemática. *Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 1035-1046). Braga.
- ALVES, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente - Ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, A. P., & Gomes, M. J. (2010). Potencial Educativo dos E-Portefólios. *Revista e-curriculum*, 5.
- ALMEIDA, A. N., Delicado, A., & Alves, N. d. (2008). *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola*. Acedido em 2013, março, 21 em [http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat\\_cr\\_int.pdf](http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf).
- ALONSO, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina
- AMANTE, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: Motivos e Factores para sua Integração. *Revista de Ciências da Educação*, 51-64. Acedido em 2013, março, 21 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- AMARAL, L., Magalhães, S. T., & Santos, L. D. (2006). O Curriculum deGóis - um e-Portefólio científico. *I Encontro sobre E-Portefólio - Aprendizagem formal e informal* (pp. 59-65). Braga: Universidade do Minho.
- ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar - Sétima edição*. McGrawHill.
- ASSEIRO, J. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A perspetiva de uma Associação de Pais. Em Conselho Nacional de Educação, *Educação e Família*, (pp. 87-94). Lisboa.
- AVELINO, O. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – a importância da Sintonia e da Coerência. Em Conselho Nacional de Educação, *Educação e Família*, (pp. 73-78). Lisboa.

- BARBOSA, I. M. (2009). Potencialidades da Disciplina TIC para a Mudança de Práticas Educativas. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- BARRET, H. (2005). *White Paper- Researching Eletronic Portfolios and Learner Engagement*. Acedido em 2013, janeiro, 06 em [www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf](http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf).
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRICKMAN, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian
- BRICKMAN, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, E. (2009). *Utilização do computador em contexto escolarpor alunos do 4º ano: representações e atitudes (Um estudo efetuado em duas escolas do Ensino Básico da Ilha da Madeira)*.Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- CASTELLS, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. (2007). *A Galáxia Internet - Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COELHO, C., Fernandes, C., Silva, P., & Viana, J. (2011). Usos do Computador Magalhães entre a Escola e a Família: Notas de uma Pesquisa Sociológica. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, (pp. 1165-1179). Braga.
- COELHO, C., Fernades, C., Silva, P., & Viana, J. (2010). O computador Magalhães entre a Escola e a Família: Notas Preliminares de uma Pesquisa Sociológica. *I Encontro Internacional TIC e Educação*, (pp. 375-380). Lisboa.
- CORREIA, H. P. (2004). *Potencialidades educativas das TIC no Ensino Básico*. Porto. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto, Portugal. Acedido em 2013, março, 06 em <http://www.dei.isep.ipp.pt/~paf/proj/Set2004/TIC%20no%20Ensino%20Basico.pdf>.
- COSTA, F. & Laranjeiro, M. (2008). *E-portfolio in Education-Practices and Reflections*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- DAMASCENO, A. (2012). *Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: ver a diferença na complemetaridade*.Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DIAS, C. M., & Oliveira, L. R. (2009). O Eportefólio no Ensino Básico e Secundário: uma experiência com professores de Matemática, num contexto de formação contínua. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação*, (pp. 1752-1763). Braga.
- DIOGO, A., & Pedro, S. (2011). Usos do Computador Magalhães entre a escola e a família: sobre a apropriação de uma política educativa em duas comunidades escolares. *II Encontro de Sociologia da Educação - "Educação, Territórios e (Des) Igualdades"*, (pp. 76-105). Porto. Acedido em 2013, março, 21 em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4f0ee64f7a121.pdf>.
- EDUCAÇÃO, M. d. (1990). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- EDUCAÇÃO, M. d. (2010). *Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- EDUCAÇÃO, M. d. (Junho de 2009). O Magalhães nas escolas de norte a sul. *Boletim dos Professores*, pp. 1-12.
- EDUCAÇÃO, C. N. (2012). *O Estado da Educação 2012 - Autonomia e Descentralização*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em 2013, abril, 23 em [http://www.cnedu.pt/images/Docs\\_CNE\\_estadoEdu2012/EE\\_2012\\_Web3.pdf](http://www.cnedu.pt/images/Docs_CNE_estadoEdu2012/EE_2012_Web3.pdf).
- EDUCAÇÃO, M. d. (2011). *Digital Portefolios - Guidelines for beginners*. Wellington. Acedido em 2013, março, 19 em <http://www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/PrimarySecondary/Initiatives/ITAdminSystems/DigitalPortfoliosGuidelinesforbeginners.pdf>.
- ESTEVES, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ETHERINGTON, M. (2008). *E-Learning pedagogy in the Primary School Classroom: the McDonaldization of Education*. *Australian Journal of Teacher Education*, 33, pp. 28-54. Acedido em 19 de março de 2013 em <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol33/iss5/3>.
- EUROPEAN SCHOOLNET. (2004). *ERNIST ICT Schoolportraits*. Acedido em 2013, março, 21 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000154&pid=S0101-7330200800030001100011&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000154&pid=S0101-7330200800030001100011&lng=en).
- EUROPEAN SCHOOLNET. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Acedido em 2013, março, 21 em [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf).

- FAZENDEIRO, A. (1998). Questões prévias e Estratégias do “Programa Nónio: Século XXI”. Em Conselho Nacional de Educação, *A Sociedade da Informação na Escola*, pp. 23-31. Conselho Nacional de Educação.
- FERNANDES, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., Alaiz, V. (2004). “Portfólios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva”, in: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*; Lisboa: IIE 1994. Acedido em 2013, janeiro, 06 em [http://www.dgidc.min-du.pt/avaliacaointerna/data/avaliacaointerna/Ensino\\_Secundario/Documentos/portefolios.pdf](http://www.dgidc.min-du.pt/avaliacaointerna/data/avaliacaointerna/Ensino_Secundario/Documentos/portefolios.pdf).
- FIGUEIREDO, A. (1998). Importância e Complexidade da Formação de Professores na Sociedade da Informação. Em Conselho Nacional de Educação, *A Sociedade da Informação na Escola*, pp. 55-61. Conselho Nacional de Educação.
- FIOLHAIS, C. (2011). *A ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- FREITAS, M. L., & Solé, M. G. (2003). *A Integração das Tecnologias nos Estudos Sociais no Ensino Básico*. Braga. Acedido em 2013, janeiro, 17 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3930/2/03MariaFreitasCH.pdf>.
- GOMES, M. J. (2006). Portefólios Digitais: revisitando os princípios e renovando as práticas. *Actas sobre o VII Colóquio sobre Questões Curriculares - III Colóquio Luso-Brasileiro-Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares*, (pp. 295-306). Braga.
- GRAUE, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças - Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOZ, A. (1985). *Investigacion Educativa: Diccionario Ciencias da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.
- JUSTINO, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- KETELÉ, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KLENOWSKI, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*, London: RoutledgeFalmer. Acedido em 2013, janeiro, 07 em [http://eprints.icu.edu.au/817/2/817\\_Klenowski\\_2002\\_Front\\_pages.pdf](http://eprints.icu.edu.au/817/2/817_Klenowski_2002_Front_pages.pdf).
- LEAL, D., & Amaral, L. (2003). *Do ensino em sala ao e-learning*. Braga. Acedido em 2013, março, 19 em [http://www.campusvirtual.uminho.pt/uploads/celda\\_av04.pdf](http://www.campusvirtual.uminho.pt/uploads/celda_av04.pdf).



- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. (1997). *Livro Verde para Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação.
- MARQUES, C. & Reis, P. (2009). E-Portefólios no 1º ciclo do Ensino Básico – Estratégia de promoção e certificação de competência. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.2 (2); pp.58-66, 2012, outubro, 11 em <http://eft.educom.pt>.
- MARQUES, G. N. (2012). Ludus maximus: aprendendo conteúdos históricos em ambientes informais na Educação de Infância – desafios e obstáculos. *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, (pp. 255-263). Braga.
- MARQUES, R. (1998). Os Desafios da Sociedade de Informação. Em Conselho Nacional de Educação, *A Sociedade da Informação na Escola*, p.p. 85-98. Conselho Nacional de Educação.
- MIRANDA, G. L. (2007). Limites e Possibilidades das TIC na Educação. *Revista de Ciências da Educação*, 41-50. Acedido em 2013, março, 21 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>.
- MORGADO, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. Em Conselho Nacional de Educação, *Educação e Família*, (pp.95-99). Lisboa.
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial presença.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- OSÓRIO, A. J., & Puga, M. d. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola* (Vol. I). Braga: Universidade do Minho.
- PAPERT, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- PERALTA, H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Revista de Ciências da Educação*, 77-86. Acedido em 2013, março, 21 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Acedido em 2013, janeiro, 07 em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- PROJETO CURRICULAR DE TURMA (PCT) disponibilizado pela professora cooperante.
- RICARDO, L. F. (2001). Investigação Ação: ciência exclusiva ou prática corrente dos professores? *Ensinar & Aprender*. Acedido em 2013, fevereiro, 09 em <http://revistaensinareaprender.blogspot.pt/2011/04/ac-investigacao-acao-ciencia-exclusiva.html>.

- ROSINI, M. (2003). O Uso da Tencologia da Informática na Educação - Uma reflexão no ensino com crianças. *Revista do ISPV* . Acedido em 2012, dezembro, 30 em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium27/15.htm>.
- SANTOS, R. J. (maio de 2012). A Moodle nas Práticas Pedagógicas de uma escola básica: realidade ou ficção na inserção das TIC em sala de aula. *Educação, Formação & Tecnologias* , 72-83. Disponível em <http://eft.educom.pt>.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). *Os Portfólios Reflexivos (também) trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos - Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, J. (1998). A tecnologia, as Imagens e o Currículo. Em Conselho Nacional de Educação, *A Sociedade da Informação na Escola*, pp. 133-139. Conselho Nacional de Educação.
- SILVA, Á. A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Silva, P., Coelho, C., Fernandes, C., & Viana, J. (2012). Crianças e Computador Magalhães; Usos e Contextos. *VII Congresso Português de Sociologia*, (pp. 1-23). Porto. Acedido em 2013, março, 21 em [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0597\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0597_ed.pdf).
- TOFFLER, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- VIANA, J. (2009). *O Papel dos Ambientes On-line no desenvolvimento da aprendizagem informal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

#### **Legislação:**

- Ministério da Educação: Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (1986). Dispõe sobre a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (2001). Dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico.
- Ministério da Educação e Ciência: Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (2012). Dispõe sobre a revisão da estrutura curricular no Ensino Básico e Secundário.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 18 de setembro (2007). Dispõe sobre o Plano Tecnológico da Educação.
- Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 8/2008 de 24 de novembro (2008). Dispõe sobre “A Educação das Crianças do 0 aos 12 anos” e as suas questões emergentes.

#### **Sítios na internet:**

- [www.pte.gov.pt](http://www.pte.gov.pt)
- [http://www.mymagalhaes.com/infographic/infographic\\_pt.pdf](http://www.mymagalhaes.com/infographic/infographic_pt.pdf)

## **Anexos**

---

**Anexo 1** - Termo de Consentimento Informado dirigido aos Encarregados de Educação

---

**Anexo 1**

**Exmo. Sr. ou Sra.**

**Encarregado (a) de Educação**

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico encontro-me a desenvolver o projeto “Digifólios no 1º ciclo do Ensino Básico – contributos sociológicos para alunos e pais”.

Este tem como objetivo explorar os conteúdos de Estudo do Meio, em específico do meio Social, utilizando como recurso o computador. O produto final constituirá um digifólio (portefólio digital) pessoal, de cada aluno. Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu educando participe das atividades desenvolvidas neste projeto.

Estarei disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

Viana do Castelo, 26 de novembro de 2012

A estagiária,

---

**Carla Matos**

-----

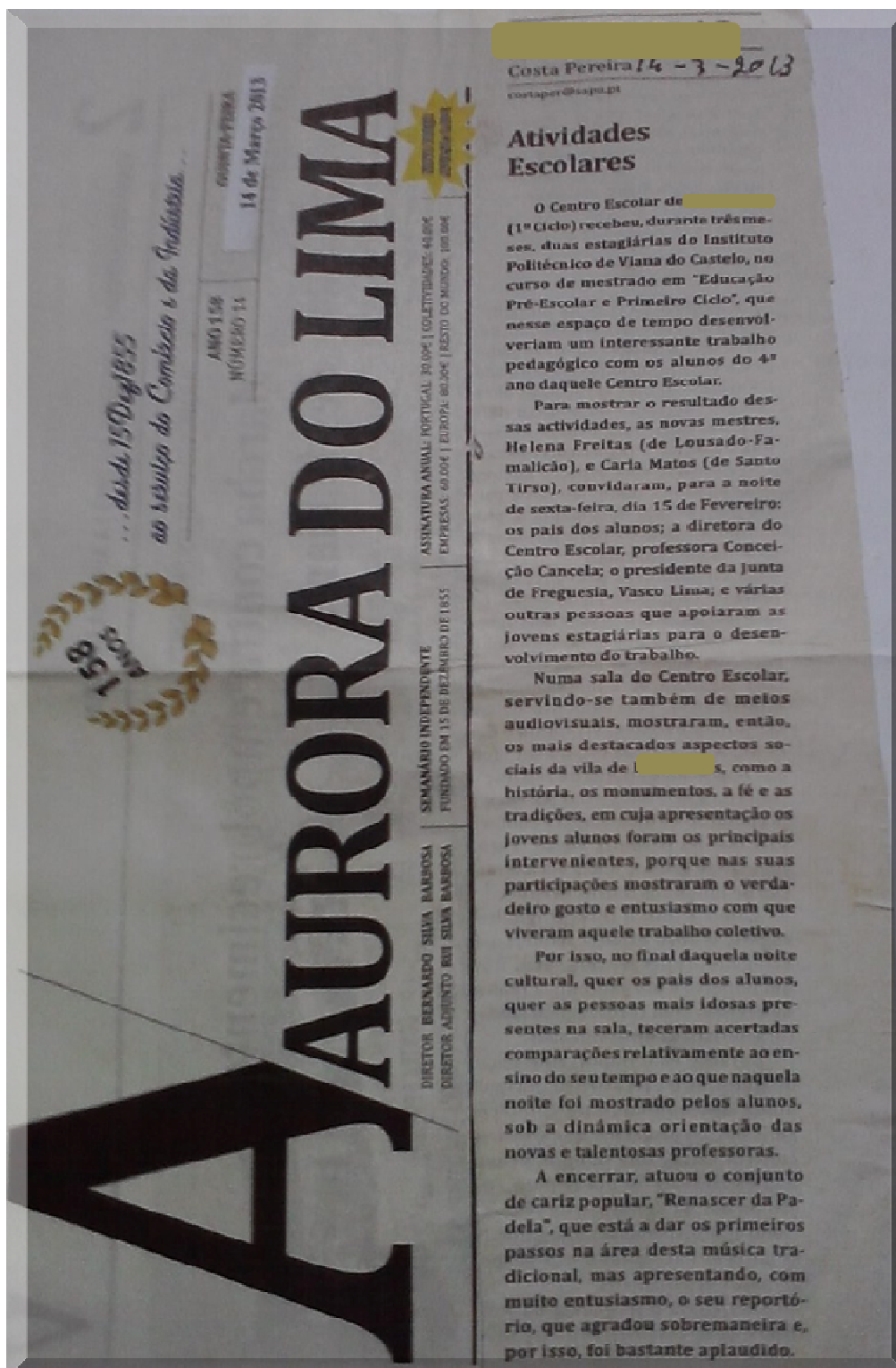
Eu \_\_\_\_\_ Encarregado (a) de Educação do (a) \_\_\_\_\_ autorizo/não autorizo  
(riscar o que não interessa) a participação do meu educando nas atividades propostas.

---

(Assinatura)

**Anexo 2** – Notícia do jornal relativa à apresentação da Atividade “Um Roteiro pela Vila de [REDACTED]”

---



♦ Jornal "A Aurora do Lima" – março de 2013


**Anexo 3** - Letra da música interpretada na Atividade 10 “Apresentação à comunidade local de “Um roteiro pela vila de [REDACTED]”...”

---



**Anexo 3**

Oh ye ye oh ye ye ye ye  
Oh ye ye oh ye ye ye ye


Somos os alunos do 4º H  
Da escola aqui de   
Vimos aqui para te mostrar  
Algumas das suas coisas mais belas

Porque queremos sempre aprender  
Porque queremos sempre aprender  
Sempre maaais  
Maaais

Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresci  
Para seguir um sonho  
Para seguir um sonho

Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresci  
Para seguir um sonho  
Para seguir um sonho

Oh ye ye oh ye ye ye ye  
Oh ye ye oh ye ye ye ye

Somos os alunos do 4º H  
Da escola aqui de   
Também queremos correr, saltar,  
brincar e estudar  
Para um dia ser como tuuu  
Tuuu

Porque queremos sempre aprender  
Porque queremos sempre aprender  
Sempre maaais  
Maaais

Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresci  
Para seguir um sonho  
Para seguir um sonho

Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresci  
Para seguir um sonho  
Para seguir um sonho

Oh oh oh oh  
Ye ye ye ye  
Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresciiii

Oh oh oh oh  
Ye ye ye ye  
Vou me esforçar  
Para teres orgulho em miiim

Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresci  
Para seguir um sonho  
Para seguir um sonho

Um dia eu vou dizer  
Nesta escola cresci  
Para seguir um sonho  
Para seguir um sonho

Oh ye ye oh ye ye ye ye  
Oh ye ye oh ye ye ye ye

#### **Anexo 4 – Exemplo de um digifólio - aluno L**

---

# Anexo 4

dígines

A minha árvore genealógica

A minha biografia

A minha biografia

THE END!

Se eu fosse presidente da junta...

texto

Fim!!

THE END!

Entrevista a um familiar sobre a vila de

Entrevista

Vídeo da entrevista sobre

THE END!

No meio onde vivo

texto

Este vila tem bons monumentos além de serem poucos.

THE END!

Receita tradicional e saudável com: batata, milho e feijão

Receita com batata

Modo de preparação: Cozer todos os ingredientes com água à exceção dos espinafres.

Receita com feijão

Modo de preparação: Cozer o feijão no pinto de pressão em água, com uma cabeça inteira e metade do azeite, por 30 minutos.

Receita com milho

Modo de preparação: Lavar, lavar e cortar os rodelas de milho, batata, feijão e (opcional) de azeitona.

THE END!

## Anexo 4

### texto

**INTRODUÇÃO:**

Hoje, dia 21 de janeiro de 2013, fomos fazer uma visita à fábrica.

Quando chegamos uns senhores deram-nos uns bilhetinhos para que nós sentássemos à mesa de tudo (pauzinhos).

### DESENVOLVIMENTO

1), um buscar e levou a uma estante floresta e deixamos a madeira a secar durante 7 ou 8 meses, para retirar a humidade.

2), madeira era cortada em prancha (retângulos) e o que sobrava (desperdício) era aproveitado para "veneer".

### 3), havia um homem que cortava a madeira em diferentes tamanhos como por exemplo: 2,20m, 2,40m, 2,60m e 3m. 4), um homem passava nas pranchas e colocava-as dentro de uma máquina para elas se transformassem em cilindros que depois iam para outra máquina que fazia uma ponta de mais esfere e chamava-se o bilúndio. 5), Também havia uma máquina que fazia cabos próprios para ferramentas como: o martelo, a machadinha, a ferraquia, a vassoura, etc.

### 6), logo de seguida fomos a um sítio onde as cabas, conforme o tamanho eram aquecidas e colocadas em estantes para secar até ao ponto em que estavam a meio do cabo e da goma. 7), Certamente a seguir vimos uma máquina para a madeira e depois o varrão e logo que não era a máquina de cortar a madeira, era a máquina de cortar a madeira e depois o varrão e logo que não era a máquina de cortar a madeira, era a máquina de cortar a madeira. 8), Quase no fim da visita fomos à oficina da fábrica e foi aí que vimos as máquinas para as peças das ferramentas e depois para as máquinas de fazer as ferramentas e depois para as máquinas de fazer as ferramentas. 9), Na fase da visita fomos ao escritório onde a senhora nos mostrou quais os cabos que se faziam.

### CONCLUSÃO:

Assim chegámos ao fim da visita à fábrica e lá onde se pode ver como se faz a madeira para transformar em cabos de ferramentas.

### TEXTO

A agricultura é o conjunto de técnicas utilizadas para cultivar plantas com o objetivo de obter alimentos, fibras, energia, matéria-prima para outras indústrias, conservação ambiental e recreação. As áreas da agricultura são: agricultura de subsistência, agricultura comercial, agricultura de exportação e agricultura de importação.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de amanhã, ganhará uma recompensa.

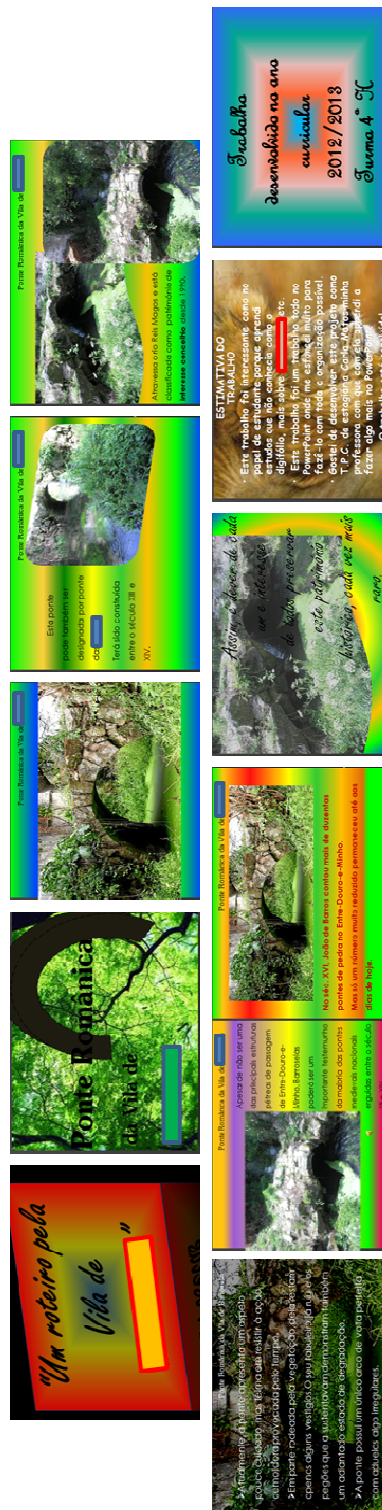
### AVISO:

Não esqueçam de trazer os seus materiais para a aula de amanhã.

Quem tem mais pontos por trazer os seus materiais para a aula de



Anexo 4



## **Anexo 5 – Questionário destinado aos pais**

---

Caros pais, no âmbito do projeto de investigação “Digifólios no 1º ciclo do Ensino Básico- contributos sociológicos para pais e filhos” desenvolvido com o seu educando, gostaria que me concedesse uns minutos para responder às seguintes questões.

1. Pensa que o contributo da Família no reforço das aprendizagens escolares favorece o desenvolvimento da criança?

---

---

---

2. O seu filho solicitou-lhe ajuda para a realização dos trabalhos desenvolvidos em casa, na construção do seu digifólio? De que forma?

---

---

---

3. Pensa que esta situação lhe permite acompanhar mais de perto o trabalho desenvolvido pelo seu filho na escola?

---

---

---

4. Julga que o computador pode ser um recurso que facilite esta aproximação entre a escola e a Família? De que forma?

---

---

---

5. Considera importante que o seu filho contacte com as novas tecnologias em contexto escolar? Por que razão?

---

---

---

6. Espaço para alguma observação, se pretender:

Muito obrigada pela atenção.

A professora estagiária

---

Carla Matos

## **Anexo 6 – Guião da entrevista realizada aos alunos**

---



**Anexo 6**

**Guião:**

1. Qual é a tua opinião sobre a utilização do computador na sala de aula?
2. Qual a diferença de realizar um trabalho no caderno diário ou no computador?
3. Todos os trabalhos que realizaste no computador sobre a vila de Barroselas ajudaram-te a conhecer melhor esta vila?
4. Qual foi o trabalho que mais gostaste de realizar no computador?
5. Julgas a vinda do avô da Inês à escola para falar da agricultura aqui na vila e a visita à indústria de madeiras te ajudaram a aprender ainda mais? Porquê?
6. Como foi esta experiência de realizar um digifólio?
7. Achas que a construção do digifólio te ajudou a aprender? Porquê? Sobre quê?
8. Já tinhas feito algum trabalho do género com o computador?
9. Gostavas de voltar a fazer um trabalho deste género?

**Anexo 7 – Versão digital do trabalho desenvolvido ao longo da PES II**

---

